DIDATTICADUEPUNTOZERO

SCENARI DI DIDATTICA DIGITALE CONDIVISA

Con contributi di Simone Aliprandi, Marco Cau, Riccardo Colangelo, Graziano Maino, Maria Aurora Mangiarotti, Alberto Panzarasa, Marzio Rivera

A cura di Alberto Panzarasa

copyleft-italia.it
all rights revised

Ledizioni

DidatticaDuePuntoZero

Scenari di didattica digitale condivisa

A cura di Alberto Panzarasa

Ledizioni

Indice

Introduzione e presentazione dell'opera

La pubblicazione è il frutto di una singolare collaborazione tra una rete di scuole e un gruppo di esperti. Il testo contiene contributi relativi ad alcune tematiche strategiche per far fronte alla crisi del sistema scolastico italiano. Il rapido cambiamento della società e del mondo del lavoro costringono infatti la scuola a ripensarsi per mantenere la sua efficacia. In questo testo sono proposti interessanti contributi sull'innovazione didattica, sull'utilizzo delle tecnologie a scuola, sulle opportunità di crescita legate alle reti di scuole e sulle potenzialità di sviluppo che si possono innescare attraverso processi di collaborazione e condivisione di risorse umane e strumenti.

Tutto nasce nel 2015 con la costituzione della rete di scuole DidatticaDuePuntoZero (http://www.didatticaduepuntozero.it) per concorrere ad un bando di Regione Lombardia "Formazione Insegnanti Generazione Web". Con questa iniziativa le scuole che attualmente fanno parte dell'Ambito 30, con l'aggiunta di alcuni Centri di Formazione Professionale, avviano un piano strategico di attività di formazione del proprio personale finalizzata all'integrazione delle tecnologie nella didattica.

Questa prima esperienza si rivela subito un buon successo: vengono erogati 16 corsi nel territorio pavese e formati circa 400 docenti; il percorso si chiude col primo convegno DidatticaDuePuntoZero nel mese di maggio del 2016. Alcuni contributi di questa pubblicazione prendono proprio spunto da quegli interventi.

La strada intrapresa continua con una rete più allargata, che copre quasi tutta la provincia di Pavia e nel 2016 consente di organizzare tre percorsi formativi per le nuove figure del Piano Nazionale Scuola Digitale: gli "Animatori Digitali". Questa attività consente di rafforzare ed allargare la comunità professionale di docenti esperti, avviando la diffusione di esperienze e buone pratiche in tutte le scuole della provincia. Infine, a partire da gennaio 2017, vengono avviati altri 16 nuovi percorsi formativi con un nuovo finanziamento di Regione Lombardia che consente questa volta di approfondire gli aspetti metodologici legati all'utilizzo delle tecnologie nella didattica.

Personalmente, ritengo che questa raccolta possa essere un utile contributo e stimolo per docenti e dirigenti per una riflessione e un approfondimento su tematiche di attualità per la scuola italiana.

Alberto Panzarasa

Capitolo 1

Come nasce e si sviluppa una rete di scuole per la didattica digitale

Marco Cau e Graziano Maino

1. Il contesto: la scuola evolve

1.1. La scuola è già cambiata

La scuola è già molto diversa dalla rappresentazioni stereotipate che circolano. E non si tratta solo delle modifiche introdotte dalla "Buona Scuola" (legge 107/2015) o delle indicazioni del Piano Nazionale Scuola Digitale. I cambiamenti nella e della scuola sono già in corso e sono strettamente connessi alle consistenti trasformazioni che in questi anni stanno complessivamente investendo la società: la diffusione di massa delle tecnologie, degli strumenti e delle forme della comunicazione digitale; la trasformazione del mercato del lavoro che prevede per le nuove generazioni percorsi di carriera più fluidi e imprevedibili; i diversi impatti della crisi economica, che ha modificato percezioni e condizioni di vita, stili di con-

sumo, strutture familiari, approcci al sistema educativo, prospettive dei giovani, mobilità delle classi sociali (Carlini, 2015). In una società che si trasforma, può restare immobile sistema-scuola? Forse davvero la crisi (nel suo significato etimologico) è una fase decisiva, il momento delle scelte e delle decisioni, un insieme di opportunità per il cambiamento.

1.2. La scuola è un punto di riferimento

Sempre più, la scuola sta diventando un punto di riferimento per tutti. La rivista Vita ha dedicato il numero monografico dell'agosto 2016 a "La scuola che verrà", sottolineando che le scuole sono "un cantiere aperto", proponendo una ricognizione delle principali questioni all'ordine del giorno (alternanza scuola-lavoro, school bonus, laboratori territoriali per l'occupabilità, piano per l'innovazione digitale, aperture prolungate ed estive, impegno per contrastare la dispersione scolastica), sollecitando una riflessione sul tema dell'"architettura degli spazi".

Le scuole sono anche protagoniste dei primi due bandi del "Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile", nato da un accordo tra Fondazioni di origine bancaria e Governo (www.conibambini.org). Nei bandi, pubblicati nell'ottobre 2016 e in scadenza tra gennaio e febbraio 2017, le scuole sono indicate come attori chiave nella costruzione di "presìdi educativi" duraturi e sostenibili e di "comunità educanti" che devono coinvolgere famiglie, reti sociali, attori pubblici e privati che vogliano assumersi responsabilità educative.

Diventano quindi sempre più centrali sia il tema della sinergia tra scuole sia quello della collaborazio-

ne tra scuola ed ecosistema territoriale, attraverso la realizzazione di progetti trasversali ai temi e ai settori e nell'ambito di partenariati pubblico-privato-nonprofit dei quali, nei prossimi anni, il sistema scolastico sarà protagonista.

Ora che il tema dei beni comuni non è più considerato minoritario, ma è entrato nel dibattito pubblico in cui si parla apertamente di "beni culturali comuni", riconoscendone una rilevanza crescente nella società della conoscenza (De Biase, 2014), è decisivo valorizzare le scuole come commons (sapere come bene comune immateriale, come indica la SIBEC – Scuola Italiana Beni Comuni), che contribuiscono in maniera decisiva a ri-costruire tessuto sociale e cultura civica, a consolidare relazioni umane e senso di appartenenza, a favorire coesione sociale in quanto spazio attrattivo di progetti promossi da attori impegnati a promuovere il territorio di appartenenza.

D'altra parte, ben al di là della loro funzione educativa nei confronti dei giovani, le scuole sono (e saranno) sempre più un punto di riferimento per tutti i cittadini e per le loro comunità di appartenenza, come dimostra l'elevato e crescente indice di fiducia di cui godono nei confronti degli italiani, documentato dal Rapporto annuale Demos&Pi 2015.

L'iniziativa Scuole Aperte (progetto promosso dal Ministero dell'istruzione in collaborazione con ANCI e VITA), è un primo grande catalogo dinamico a testimonianza di questo rinnovato protagonismo del sistema educativo italiano. Scuole Aperte si presenta così: "Le quarantatremila scuole italiane – prese tutte insieme – sono la più grande infrastruttura sociale del nostro Paese. Le scuole sono dappertutto e dappertutto accolgono la sfida della trasmissione del sa-

pere, dell'educazione, dell'incontro tra generazioni, del confronto fra culture e linguaggi. Nulla più della scuola è il bene comune di questo Paese".

La "Scuola" è "Aperta" agli studenti e alle loro famiglie, al quartiere e al territorio, a tutti i cittadini con particolare attenzione alle comunità straniere e agli alunni con disabilità, al fundraising e ai finanziamenti privati, agli strumenti di rendicontazione sociale, alle nuove tecnologie e alla didattica innovativa, alle esperienze di cittadinanza attiva. Le scuole sono viste dunque come luoghi di aggregazione sociale, fruibili oltre i tempi classici della didattica: il pomeriggio, il sabato, nei tempi di vacanza; sono spazi (come indicato dalla legge 107/2015) dove si organizzano e si potranno sviluppare – in collaborazione con famiglie, associazioni, organizzazioni del terzo settore e altri attori disponibili – attività educative, sociali, ricreative e culturali. Le scuole diventano così davvero beni comuni.

1.3. La scuola è un ecosistema per l'innovazione

Per andare oltre la crisi abbiamo un grande bisogno di innovazione. Una qualità che, come dimostrano molti studi, "non si può comprare", ma che si sviluppa attraverso tracciati complessi ed anche per "motivazione profonde" degli individui, che coltivano il gusto di "fare qualcosa solo per il piacere di realizzarla" (Bergami e Morandin, 2015). Per dare vita a una generazione di giovani innovatori, è necessario dare loro l'opportunità di sperimentare, di sbagliare, di cimentarsi in "cose belle e nuove" (Bergami e Morandin, 2015); la scuola deve diventare "tempo del fallimento e dell'inciampo", di "comprensione del desiderio", di emersione delle attitudini e delle voca-

zioni, luogo di promozione della "bellezza della stortura", che "esige l'eccezione, lo scarto, la divergenza, l'eresia" (Recalcati, 2015). Le scuole sono chiamate a costruire ecosistemi che favoriscano la voglia di fare, di sperimentare, di appassionarsi al nuovo; anche in questo caso, aprendosi ad altri attori: favorendo lo sviluppo di partenariati per obiettivi con imprese, fondazioni e altri partner privati, con i quali sviluppare una o più finalità specifiche (promozione di nuovi ambienti di apprendimento attraverso le tecnologie digitali, costruzione di laboratori per la creatività, sviluppo di metodologie didattiche innovative, esperienze di alternanza scuola lavoro qualificanti, soluzioni per la digitalizzazione dell'amministrazione scolastica o della didattica...).

1.4. La scuola è piattaforma di economia collaborativa

Se rileggiamo questo contesto contemporaneo attraverso il paradigma della sharing economy (Aa.Vv., 2015), l'orizzonte si amplia e le prospettive si fanno ancora più interessanti. Le scuole, infatti, possono essere considerate come vere e proprie piattaforme locali di economia collaborativa e di condivisione. In partenariato con enti locali, imprese, organizzazioni sociali e culturali, singoli istituti o reti di scuole possono realizzare progetti "aperti", utili contemporaneamente ai propri alunni e all'intera comunità: spazi museali evoluti, archivi digitali, biblioteche diffuse (per esempio valorizzando il patrimonio documentale e bibliografico di cui molti plessi scolastici dispongono); spazi comuni di studio e di lavoro (realizzando coworking aperti sia a studenti sia a professionisti); fablab e laboratori digitali; ristoranti didattici con at-

tività ristorativa aperta al pubblico; luoghi per lo sport indoor e outdoor (fruibili dagli alunni in orario scolastico e da tutti in qualsiasi altro orario e giorno della settimana); adozione di spazi cittadini abbandonati e/o sotto-utilizzati per la realizzazione di programmi didattici con ricadute sulla collettività (orti urbani, giardini, aiuole, piccoli beni immobili); organizzazioni di eventi simbolici e temporanei (mostre, installazioni urbane, eventi in occasione di ricorrenze). La scuola amplia così gli orizzonti della comunità e del territorio.

1.5. La scuola è ricerca sul campo

La scuola procede passo dopo passo, lungo molteplici itinerari e con ritmi asincroni. Tenere conto dei contesti di riferimento, degli ecosistemi e delle loro caratteristiche è decisivo: in alcune situazioni, proporre (o addirittura imporre) progetti troppo ambiziosi può portare al fallimento frustrante e alla disillusione. L'innovazione non deve essere un dovere, ma un piacere; l'ingiunzione a progettare è paradossale (Boutinet, 2014): i progetti, pur avendo bisogno di leader, di trascinatori, di mentor, di facilitatori, hanno anche bisogno di consenso, radicamento, supporto e non possono essere forzati dall'alto. E se anche non è necessaria la piena e consapevole adesione di tutti i componenti di un'organizzazione, è certamente importante operare con il consenso convinto di un buon numero di persone, in grado di svolgere una funzione di esempio e di promozione. Laddove manchi cultura della progettazione, è importante rompere il ghiaccio iniziando a realizzare progetti semplici, progetti apripista, puntando a risultati intermedi e a traguar-

di raggiungibili. Collezionare una serie di iniziative piccole ma di successo, oltre che a “fare squadra” e a consolidare esperienze e competenze, è anche utile a far crescere la reputazione della scuola nei confronti di altre scuole, di possibili partner e finanziatori, delle stesse famiglie, creando le condizioni per realizzare progettazioni più ambiziose e strategiche.

1.6. La scuola è digitale

Il 27 ottobre 2015, il Ministero dell’istruzione dell’università e della ricerca (Miur) ha presentato il Piano nazionale per la scuola digitale, un documento di indirizzo “per il lancio di una strategia complessiva di innovazione della scuola italiana e per un nuovo posizionamento del suo sistema educativo nell’era digitale”. Il Piano è un “pilastro fondamentale” della legge per la “Buona Scuola” (legge 107/2015). Il piano ha valenza pluriennale e intende sistematizzare l’impiego “di più fonti di risorse a favore dell’innovazione digitale, a partire dai Fondi strutturali europei (PON Istruzione 2014-2020) e dai fondi resi disponibili dalla stessa legge 107/2015”. Le azioni previste si articolano in quattro ambiti fondamentali (strumenti; competenze e contenuti; formazione; accompagnamento) e in trentacinque azioni operative, con l’obiettivo di favorire/costruire/incentivare: accesso e connettività; spazi e ambienti per l’apprendimento; amministrazione e identità digitale; competenze degli studenti; contenuti digitali; formazione del personale; integrazioni tra scuola digitale, impresa e lavoro.

Su questi temi gli istituti scolastici italiani non sono all’anno zero. Anzi, già a partire dal 2008, con il so-

stegno del Miur, sono stati realizzati diversi progetti (www.scuola-digitale.it/elenco-dei-progetti) che hanno contribuito a sedimentare un significativo patrimonio di competenze e strumenti e che hanno prodotto e diffuso modelli replicabili e sostenibili. Sul sito Avanguardie Educative, Indire (Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa del Miur) raccoglie e sistematizza le numerose esperienze di innovazione didattica realizzate nelle scuole.

Anche al di là dei programmi promossi e finanziati del Miur, molti istituti, spesso in collaborazione tra loro, hanno dato vita a significative sperimentazioni, sostenute dalle Regioni o da imprese e fondazioni private. La "scuola digitale" si è già sviluppata grazie all'iniziativa di reti di scuole formali e informali e di comunità professionali di docenti online e offline, un movimento digitale che è portatore di grande valore innovativo proprio perché nato sul campo, da esperienze bottom-up. Tra gli obiettivi strategici per i prossimi anni, il Miur ha indicato quello della visibilizzazione – anche con il contributo di Regioni, Comuni e Uffici Scolastici Regionali – del grande patrimonio di competenze, strumenti e

modelli realizzati nell'ambito di questo movimento, al fine di non disperderle, di valorizzarle, di renderle accessibili e riproducibili.

"Le reti che fanno dell'innovazione nella scuola un lavoro permanente – si legge nel Piano nazionale per la scuola digitale – sono numerose [...] e di finalità e composizione diversa: da reti afferenti a investimenti pubblici a reti private, ad esempio legate a Fondazioni, passando per reti completamente spontanee ed emerse dalla volontà dei propri partecipanti, sul territorio o in rete. Queste reti meritano un ruolo nel Piano.

Non solo per il loro infaticabile lavoro quotidiano, ma anche per la capacità di innovare continuamente, di spingere in avanti la frontiera della pratica e della professione, della didattica e quindi dell'apprendimento".

2. Un'esperienza: reti di scuole per la didattica digitale

2.1. Collaborazione tra reti in provincia di Pavia

In provincia di Pavia, dal 2012, due reti informali di scuole sono attive sui temi della didattica digitale. Operando in modo coordinato hanno sviluppato, principalmente grazie a risorse messe a disposizione da bandi finanziati da Regione Lombardia, iniziative di formazione e di confronto professionale rivolte ai docenti di oltre trentacinque istituti ed enti di formazione, con il risultato di creare una importante sinergia tra scuole pubbliche appartenenti a diversi cicli del percorso scolastico ed enti di formazione professionale regionali.

La rete di scuole Pavialearning 2.0 – capofila ODPF Istituto Santachiara di Voghera – è nata per rispondere ai bisogni formativi legati all'adozione nelle scuole, dei nuovi strumenti digitali e delle nuove metodologie didattiche ad essi connesse e per costruire e rafforzare una comunità professionale di insegnanti ed esperti. Tra il 2012 e il 2015, nell'ambito di diversi progetti, sono stati coinvolti sedici istituti ed enti di formazione, sono stati realizzati trentacinque moduli formativi, hanno coinvolgendo circa settecento partecipanti e attivando una comunità professionale di una trentina di esperti formatori.

La rete di istituti Didatticaduepuntozero – capofila Istituto Comprensivo di via Botto di Vigevano – coinvolge venti scuole di diverso ordine e grado, sostenendo in questo modo uno scambio di conoscenze e competenze che favorisce la costruzione di un curricolo verticale. La rete incentiva inoltre lo scambio multidisciplinare, coinvolgendo i docenti delle scuole aderenti sia nella fase di progettazione, sia in quella di erogazione della formazione.

L'esperienza delle due reti deriva dall'introduzione nelle scuole, dal 2010, di nuovi strumenti didattici e metodi di insegnamento ad essi collegati: lavagne interattive multimediali, netbook e tablet, piattaforme e-learning, e-book che stavano in quel periodo entrando nelle classi, anche grazie a finanziamenti statali e regionali che ne avevano incentivato l'adozione. A fronte di risorse pubbliche messe a disposizione per l'acquisto di questi nuovi strumenti e in presenza di un diffuso entusiasmo di molti docenti che coglievano il carattere innovativo – sul piano didattico – di quella rivoluzione tecnologica, erano invece scarse le possibilità offerte agli insegnanti di completare e arricchire la formazione professionale sull'uso dei nuovi dispositivi. Inoltre, la massiccia diffusione di quegli apparati aveva fatto emergere nuovi problemi sia nella gestione delle reti informatiche di istituto, spesso non ancora idonee a supportare il flusso di dati, sia nella scelta dei software adeguati. Infine, troppo spesso interessanti sperimentazioni e innovazioni, realizzate in singoli istituti, non venivano condivise, riconsiderate, migliorate e valorizzate opportunamente, con il rischio di disperdere risorse e opportunità e di non sfruttare il grande valore ag-

giunto di una significativa collaborazione tra scuole e tra docenti.

Assumendo che la cooperazione tra scuole è essenziale per condividere idee, competenze, apprendimenti e soluzioni, le due reti hanno avviato le loro attività per rispondere ai seguenti obiettivi;

* formare il personale delle scuole all'uso dei nuovi dispositivi digitali e alle metodologie didattiche ad essi connesse;
* accompagnare e sostenere nella gestione e nello sviluppo delle reti di istituto;
* incentivare collaborazione e cooperazione tra scuole e tra insegnanti;
* costruire una comunità professionale di docenti;
* condividere e valorizzare le esperienze in corso, nei singoli istituti, in provincia di Pavia e con altri territori.

Nell'operatività, sono state adottate e promosse metodologie non tradizionali, con riferimento alla formazione, alla costruzione dei programmi formativi, allo sviluppo della comunità professionale.

2.2. La costruzione dei programmi formativi

Si è convenuto di rinunciare a una impostazione formativa classica e si è deciso di adottare una didattica coinvolgente, collaborativa, personalizzata, organizzata in forma di laboratori di apprendimento:

* un docente più esperto conduce il laboratorio con funzione di formatore ma adotta una modalità paritaria e cooperativa che chiama in causa le competenze di tutti i partecipanti;

* se necessario, soprattutto in presenza di gruppi numerosi, un collega svolge la funzione di co-formatore (mentor), con l'obiettivo di facilitare il lavoro del gruppo;
* i laboratori formativi sono adattabili, condotti cioè tenendo conto delle specifiche esigenze dei partecipanti e degli istituti scolastici coinvolti;
* il laboratorio formativo è luogo di collaborazione e socializzazione e crea le premesse per la costruzione di comunità professionali destinate a mantenersi nel tempo.

Invece di progettare i laboratori a tavolino affidandosi esclusivamente a consulenti esterni, le reti coinvolgono gli insegnanti delle scuole nella progettazione, con modalità partecipativa, dei contenuti della formazione e chiedono, a chi ha competenze da spendere, di mettersi a disposizione come docente.

È stato così costituito un gruppo di progettazione formativa, composto dai docenti delle scuole, che opera attraverso incontri plenari in presenza e in piccoli gruppi a distanza.

Per il lavoro a distanza (facilitato anche da colloqui via Skype), si utilizzano due semplici strumenti:
* una mailing list su Google Gruppi, per facilitare la comunicazione orizzontale, aperta a tutti i componenti del laboratorio di progettazione;
* tabelle e altri strumenti di lavoro su Google Drive, per costruire a distanza a più mani i piani didattici, dando la possibilità a tutti i componenti del gruppo di lavoro di visualizzare in tempo reale le proposte dei colleghi e di inserire le proprie.

Le reti agiscono come una comunità professionale: condividendo linguaggio, competenze, modalità organizzative, prospettive di lavoro comuni. Sullo sfon-

do, il "professionista riflessivo" (Donald A. Schön, 1993), che nell'operatività, si pone come ricercatore e accresce conoscenze e abilità riflettendo "nel" e "sul" suo agire professionale.

2.3. Verso la costituzione di una rete provinciale formalizzata

Nel corso di questi anni, le reti Didatticaduepuntozero e Pavialearning 2.0 hanno costantemente collaborato tra loro, cogliendo l'opportunità di occasioni di confronto e sinergia soprattutto in occasione dell'uscita dei bandi che hanno sostenuto la realizzazione delle rispettive attività didattiche e di promozione culturale.

Una collaborazione stretta, che ha portato all'avvio di un percorso comune con i seguenti obiettivi:

* far convergere le esperienze delle due reti nella costruzione di una rete provinciale consolidata e formalizzata, in grado di dare continuità all'acquisizione di risorse per sviluppare ulteriori progetti;
* raccogliere in modo integrato i fabbisogni formativi e pianificare azioni congiunte di formazione, aggiornamento, accompagnamento, promozione culturale;
* favorire lo sviluppo di una comunità professionale allargata di docenti ed esperti di didattica digitale e dotarla di adeguati strumenti;
* comunicare e dare visibilità al lavoro svolto, per diffondere le sperimentazioni e le buone pratiche tra le scuole della rete, alle altre scuole del territorio e per caratterizzarsi come modello esportabile in altre aree.

Il tema della possibile formalizzazione della rete resta un'opportunità aperta, che pone interrogativi e intreccia diverse questioni messe a fuoco nel corso della collaborazione:

* la governance della rete provinciale e le risorse per il funzionamento (come formalizzare la costituzione della rete? Quali modalità per renderla efficace ed efficiente, mantenendo una struttura molto leggera? Quale governance della rete e quali "regole" e accordi per cogliere al meglio le opportunità che vengono dai diversi bandi? Quali risorse per far funzionare la rete e per darle corpo e contenuti?);
* i fabbisogni formativi e le azioni congiunte di formazione e aggiornamento (quali sono i fabbisogni formativi del personale della scuola? Come raccoglierli? Come ricondurli a percorsi formativi adeguati? Come attivare i percorsi formativi? Con quali modalità e con quali risorse? Come strutturare percorsi che permettano di acquisire competenze immediatamente spendibili?);
* gli strumenti di lavoro a distanza e in presenza per lo sviluppo della rete e della comunità professionale: come valorizzare strumenti e laboratori in dotazione ai singoli istituti mettendoli a disposizione della rete? Come dotare la comunità professionale della rete degli strumenti per collaborare e apprendere? Quali strumenti sono disponibili? Quali possono essere implementati ad hoc? Come gestirli? Con quali ruoli? Con quali risorse?;
* la rete e i suoi stakeholder: comunicare, essere visibili, costruire relazioni, attrarre risorse (come si muove la rete nell'ecosistema? Come può costruire capitale sociale? Quali sono gli stakeholder? Quali gli interlocutori? Come presentare la rete all'esterno? Con quali strumen-

ti? quali risorse si possono attrarre? Quali soggetti possono essere partner? Quali finanziatori?

3. Prospettive tra opportunità e sfide

3.1. Le reti di ambito e le reti di scopo

La Nota ministeriale 2151 del 7 giugno 2016 fornisce Indicazioni per la costituzione, tra scuole, di reti di ambito e di reti di scopo, da costituire secondo quanto previsto dalla legge 107/2015 ("Buona Scuola").

Le reti di ambito hanno carattere generale, riuniscono stabilmente tutte le scuole di un definito ambito territoriale (sub-provinciale), svolgono una funzione di rappresentanza istituzionale nel rapporto con l'Ufficio Scolastico Regionale e sono pertanto strutturate e permanenti: comprendendo sia le istituzioni scolastiche statali sia le scuole paritarie; svolgono una funzione di raccordo delle finalità comuni a tutte le scuole; assumono le decisioni condivise che costituiscono la cornice entro cui si attuano sia le azioni della rete di ambito nel suo complesso, sia le azioni di eventuali reti di scopo.

Le reti di ambito definiscono:

* i criteri e le modalità per l'utilizzo dei docenti nella rete;
* i piani di formazione del personale scolastico;
* le risorse da destinare alla rete per il perseguimento delle proprie finalità;
* le forme e le modalità per la trasparenza e la pubblicità delle decisioni e dei rendiconti delle attività svolte.

Le reti di ambito assumono le decisioni attraverso la conferenza dei dirigenti scolastici, che provvedono alla designazione dell'istituzione scolastica capofila per la durata di tre anni scolastici.

Le reti di scopo si costituiscono intenzionalmente tra le scuole, anche oltre l'ambito territoriale di appartenenza, per la realizzazione di attività che rispondano a obiettivi individuati a livello locale o a priorità nazionali. Sono regolate da accordi di durata variabile e riuniscono le scuole sulla base dell'individuazione di un'area progettuale comune, per rispondere a esigenze specifiche.

Tenendo conto dell'area progettuale di intervento, ogni rete di scopo identifica una scuola capofila, individuata sulla base delle esperienze, competenze e risorse professionali: la rete è tenuta a definire i criteri per l'individuazione del capofila di rete, a declinare i suoi compiti, a concordare l'articolazione delle diverse funzioni organizzative, nonché le procedure amministrative e quelle relative alla trasparenza e alla pubblicità delle decisioni e dei rendiconti delle attività svolte.

Le aree progettuali di intervento sono relative, per esempio:

* ai rapporti scuola mondo del lavoro (alternanza scuola lavoro, laboratori per l'occupabilità, educazione all'imprenditorialità, iniziative che rispondono all'esigenza di sviluppare interessi e inclinazioni nei settori delle arti e dell'artigianato);
* al sistema di orientamento;
* al Piano Nazionale Scuola Digitale;
* all'inclusione e contrasto alla dispersione scolastica;
* alla disabilità e inclusione degli alunni stranieri;
* all'attività di formazione per il personale scolastico.

Coerentemente all'area progettuale definita, ogni rete di scopo predispone un progetto che individui finalità e attività dell'azione comune, definendo le attività istruttorie, di progettazione e di gestione, le risorse professionali (interne o esterne) da coinvolgere, le risorse finanziarie e la loro ripartizione fra le istituzioni scolastiche coinvolte, le attività di monitoraggio.

Due cornici istituzionali, due forme di network (reti di ambito e reti di scopo) che richiedono progettualità concordate, governance e coordinamento continui, investimenti professionali riconosciuti e supportati, spazi di sperimentazione, momenti di riconsiderazione delle esperienze condotte e soprattutto regia fra le prospettive territoriali/strutturali (rete di ambito) e innovative (rete di scopo). Per questo le reti hanno bisogno di cura.

3.2. Le reti hanno bisogno di cura

Le reti hanno bisogno di cura: vanno costruite, sviluppate, mantenute: lavorare in partnership è molto stimolante, ma è certamente impegnativo e può diventare faticoso.

È stimolante: le reti consentono infatti di consolidare collaborazioni leggere ed estemporanee; favoriscono la lettura a più voci dei contesti; permettono di condividere capitale sociale e relazionale; promuovono la messa in comune di competenze e risorse; facilitano la costruzione di ecosistemi di progetto coerenti e solidi; consentono di sviluppare apprendimenti; infine, predispongono alla collaborazione nella realizzazione di progetti e attività interorganizzative, intersettoriali, a forte carattere innovativo.

Può diventare faticoso: quando si mira a ottenere posizioni di vantaggio a discapito degli altri; laddove prevalgano autoreferenzialità e visioni parziali; ogni qualvolta si manifestino atteggiamenti strumentali, spartitori, conflittuali; allorché venga meno la fiducia e la volontà di delegare ad altri parte del proprio potere; quando non tutte le organizzazioni coinvolte investono con le stesse energie. Affinché si diffondano gli aspetti positivi del lavoro collaborativo, le reti devono essere curate: accompagnate, sostenute, promosse. Un lavoro da non sottovalutare, che richiede la giusta considerazione, oltre a professionalità, competenze, risorse, e certamente un impegno consapevole ed esplicito.

Come procedere per costruire reti fondate su comunità professionali consapevoli e ingaggiate, basate su progetti condivisi e co-progettati, capaci di mantenersi e produrre ricadute positive e valore aggiunto?

Suggeriamo di operare mettendo a disposizione delle scuole coinvolte nella rete occasioni di lavoro di co-progettazione congiunta, spazi di lavoro per ideare, condividere, mettere a fuoco e sviluppare progetti condivisi, e di assumere oneri e traguardi progettuali in modo condiviso e formalizzato.

4. Proposte per sviluppare reti di scuole e progetti condivisi

4.1. Laboratori formativi di co-progettazione

Anche proposte concrete contribuiscono a sostenere e ad alimentare lo sviluppo di reti di scopo efficaci

e a consolidare reti di ambito aperte e curiose verso le novità. Fra queste segnaliamo i Laboratori formativi di co-progettazione, percorsi modulari (declinabili in una serie di incontri, a seconda delle esigenze) che superano la logica della formazione e che si configurano come veri e propri laboratori di lavoro – che coinvolgono docenti disponibili ad investire, provenienti dalle diverse scuole coinvolte nella rete – laboratori caratterizzati da precisi obiettivi condivisi (in ingresso) e concreti risultati attesi (in uscita).

Accompagnato da un facilitatore esterno – che mette a disposizione tecniche di co-progettazione e che costruisce il setting laboratoriale basato sul project work – il gruppo di lavoro dei docenti coinvolti opera concretamente per rispondere agli obiettivi condivisi in ingresso e per elaborare i risultati attesi. I moduli di lavoro, definiti in base alle esigenze e all'oggetto di lavoro, prevedono: idee per rompere il ghiaccio (inquadramenti teorici essenziali sugli argomenti a tema); confronto a partire dalle esperienze dei partecipanti (chiamati a mettersi in gioco, condividendo le pratiche realizzate); strumenti operativi (da utilizzare concretamente, in gruppi di lavoro); risultati concreti.

Si sperimenta l'uso di strumenti e si sviluppano competenze per la progettazione immediatamente riutilizzabili e spendibili; si prende spunto da questioni poste dai partecipanti e si lavora allo predisposizione di progetti concreti, proposti nel laboratorio, e realizzabili nelle scuole e nei contesti di riferimento; si alternano momenti di inquadramento teorico ad altri di confronto, applicazione, esercitazione pratica; non mancano momenti riflessivi: sia introduttivi, per porsi le giuste questioni, offrire elementi teorici e co-costruire quadri concettuali utili a entrare nel vivo

degli argomenti; sia conclusivi, per ricapitolare, fare il punto, tenere la rotta, rilanciare.

Si accompagna lo svolgimento del laboratorio mettendo a disposizione riferimenti per l'approfondimento, strumenti per l'interazione e la co-produzione online, modalità di comunicazione: articoli e link per anticipare argomenti o riprendere riflessioni scaturite dal lavoro collettivo, documenti di lavoro condivisi in cloud, storytelling su Twitter e su Facebook.

4.2. Possibili temi per i laboratori

I contenuti dei laboratori formativi (le questioni a tema) sono definiti sulla base delle esigenze espresse dalla rete di scuole (non c'è partnership senza progetto): è importante un oggetto di lavoro su cui misurare la collaborazione.

Nella costruzione, sviluppo e manutenzione delle reti ci sono alcuni aspetti ricorrenti, che suggeriamo di prendere in considerazione. Ecco di seguito alcune questioni aperte che possono diventare oggetto di lavoro comune nell'ambito dei laboratori di co-progettazione:

* la costruzione della comunità professionale: come costruire la comunità professionale della rete? Come condividere linguaggio, competenze, modalità organizzative, prospettive di lavoro comuni?
* il perfezionamento della governance: come rendere efficace ed efficiente la governance della rete mantenendo una struttura leggera? Quali "regole" e accordi per cogliere al meglio le opportunità?

* l'emersione dei fabbisogni formativi: come individuare i fabbisogni formativi? Come formularli affinché possano essere affrontati attraverso percorsi formativi adeguati?
* l'elaborazione di un programma formativo comune: come attivare i percorsi formativi? Con quali modalità e con quali risorse? Come strutturare percorsi che permettano di acquisire competenze immediatamente spendibili?
* la strutturazione di un calendario di attività condiviso: come co-progettare un piano di attività che valorizzi le scuole, le loro caratteristiche, le loro esperienze e le loro potenzialità?
* la condivisione di strumenti e spazi di lavoro: come valorizzare strumenti e laboratori in dotazione ai singoli istituti mettendoli a disposizione della rete? Come dotare la comunità professionale della rete degli strumenti per collaborare e apprendere? Quali strumenti sono disponibili? Quali possono essere implementati ad hoc?
* la definizione di un metodo di lavoro comune: come concordare un metodo di lavoro condiviso? Quali strumenti e metodi adottare? Come comunicare, essere visibili, costruire relazioni, arricchire il capitale sociale e relazionale della rete?
* la costruzione di partnership progettuali: come allargare le opportunità di collaborazione? Come posizionare la rete nell'ecosistema territoriale? Quali sono gli stakeholder e gli interlocutori? Come presentare la rete all'esterno?
* l'individuazione di risorse accessibili: come accrescere la reputazione della rete per attrarre risorse? Come partecipare ad avvisi e bandi? Come accedere a finanziamenti? Come collegare diversi finanziamenti per costruire percorsi alimentati da risorse che ne consentano lo sviluppo?

4.3. Progetti per mantenere aperti gli spazi di innovazione

I laboratori possono essere attivati anche al fine di costruire progetti speciali, da candidare a bandi di finanziamento o da proporre a partner e sponsor. Anche in questo caso la formula è adattabile alle esigenze espresse e alle energie disponibili. Di seguito un esempio di laboratorio in sei moduli, un modello possibile per un percorso che affronti i diversi nodi del progettare in rete.

Modulo 1. Ecosistemi e relazioni

Le idee progettuali si generano esplorando e conoscendo l'ecosistema nel quale l'organizzazione scolastica è attiva. Per prendere forma hanno bisogno del confronto con le organizzazioni e i soggetti che hanno interessi in gioco e dell'attivazione di capitale sociale che ne promuova lo sviluppo.

Queste le domande alle quali rispondere: quale lavoro per conoscere e interpretare il contesto? Come far fare leva sui punti di forza che esso esprime? Come mettere a fuoco i punti di debolezza? Come valorizzare le opportunità e le disponibilità che l'ecosistema relazionale esprime? Come coinvolgere, con quali strumenti consolidare le relazioni, la fiducia, l'ingaggio, la propositività?

Modulo 2. Problemi e prospettive

Mettere a fuoco i problemi (ostacoli? Sfide?) è essenziale per individuare percorsi praticabili e costruire progetti in grado di offrire soluzioni concrete.

Queste le domande a partire dalle quali sviluppare confronti e ipotesi di lavoro: quale lavoro preliminare per definire i problemi in modo condiviso? Quali strumenti per mettere a fuoco i problemi, stabilire priorità e azioni con maggiori probabilità di successo? Come identificare indicatori per leggere cambiamenti e risultati?

Modulo 3. Project management

Per delineare i tracciati progettuali, curare i progetti in tutte le loro fasi, dall'idea alla realizzazione, dalla messa in opera alla valutazione, fino alla rendicontazione sono necessarie soft skill e competenze specifiche.

Queste le domande oggetto di approfondimenti e confronti: come si passa dall'idea al progetto esecutivo, come si costruisce un progetto? Come si gestisce, con quale regia e con quali strumenti di governance? Quali sono le figure chiave e quale lo stile di lavoro? Quali strumenti e quali competenze mettere in gioco? Quali aperture alla partecipazione e come ricercare la continuità?

Modulo 4. Costruire budget per iniziative e progetti

Le risorse sono un ingrediente essenziale e i progetti un dispositivo socio-tecnico per aggregarle, combinarle, utilizzarle, metterle in condizione di produrre impatti. Per questo la perizia nel gestire le risorse è una competenza essenziale.

Questi passaggi che potranno essere affrontati: come si definiscono le risorse necessarie per realizzare un buon progetto? Quali modalità per indivi-

duare e raccogliere le risorse? Con quali strumenti si costruisce e si gestisce il budget di progetto? Quale relazione tra le risorse necessarie e disponibili e gli obiettivi, le attività e i risultati attesi di un progetto?

Modulo 5. Cross-sector partnership

I progetti hanno più possibilità di conseguire gli obiettivi prefigurati se sono l'applicazione dell'intelligenza collettiva, l'esito di un processo di ricerca, la forma che discende da un dialogo fra interessi, prospettive, saperi, desideri, intuizioni, obiettivi diversi. I progetti hanno più possibilità di ottenere i risultati sperati, le risorse di cui hanno bisogno, le energie per innovare se attraversano i confini settoriali, mescolano nel carte, inventano nuove soluzioni.

Per questo è necessario avviare un lavoro di analisi e ricerca: chi sono gli attori disponibili, che ruolo giocano, che interessi esprimono? Che relazione intercorre tra capitale sociale, partnership, ipotesi progettuale, finanziatori? Come costruire alleanze e accordi fattivi per accedere alle risorse? Come avviare la ricerca delle risorse necessarie per realizzare un buon progetto? Come orientarsi tra le diverse opportunità: bandi, crowdfunding, fundraising, sponsorship?

Modulo 6. Project work in partnership

Per passare all'azione, abbozzare progetti coerenti e individuare le risorse necessarie, utilizziamo strumenti specifici, semplici ed efficaci. L'obiettivo è produrre semilavorati che facilitino la ricerca di linee di finanziamento rispondenti; dare forma a proposte che possano essere condivise nelle organizzazioni di

appartenenza e ulteriormente precisate; abbozzare canovacci da sviluppare alla prima occasione utile.

I temi da affrontare sono: come passare dall'idea, elaborata e condivisa, a una elaborazione progettuale declinata e strutturata? Come strutturare la scheda progetto, come articolare il budget? Quale relazione tra scheda progetto, budget, cronoprogramma e responsabilità dei diversi partner? Come adattare il proprio progetto ai bandi e alle altre opportunità di finanziamento? Quali mediazioni tra ciò che si vorrebbe e ciò che si può concretamente fare?

5. Proposte per reti impegnate a sviluppare didattica digitale

5.1. Misura, complessità, tecnologie digitali

La costruzione di reti collaborative fra insegnanti e fra scuole comporta affrontare diverse sfide. Ne segnaliamo due. La prima riguarda la giusta misura nelle cose: questione non da poco nella vita delle organizzazioni. Per le organizzazioni e per chi vi lavora essere efficaci, ammettere ridondanze senza eccessi, risparmiare energie, non appesantirsi, adempiere, ottenere ritorni dagli investimenti e dai cambiamenti, trovare la giusta via per innovare, sviare i sovraccarichi inutili, focalizzare la propria azione, sono sfide impegnative.

La seconda sfida è relativa all'uso delle tecnologie digitali senza venirne travolti, con la capacità di orientarsi e di orientare: si tratta di mantenere alta l'attenzione per l'alfabetizzazione digitale continua (digital

literacy). La disponibilità di software, programmi, app, con investimenti contenuti è elevata. Si tratta di software (e di approcci) per supportare il funzionamento delle organizzazioni, la collaborazione fra organizzazioni e gruppi di lavoro, il successo della sperimentazione di innovazioni operative e didattiche, la formazione e l'aggiornamento, e per ridurre i carichi di lavoro rendendo le incombenze quotidiane meno faticose. Ora le questioni della misura (della capacità di carico per le persone e per i sistemi scolastici) e della eccedente disponibilità di tecnologie digitali (e la loro silenziosa pervasività) sono connesse fra loro e richiedono accortezze e strategie per individuare soluzioni ad un tempo adattive e performative.

5.2. Approcci integrati: tutorial, archivi web, blog, indagini online

La disponibilità di supporti digitali è davvero enorme. Si va da programmi costosi (che in ogni caso pongono la questione della loro ricezione da parte di chi li deve utilizzare) ad approcci artigianali che richiedono attivazione e intraprendenza e per i quali non mancano supporti web utilizzabili a costi contenuti. Proviamo a presentare quattro possibili applicazioni di tecnologie per le quali gli ausili web sono facilmente reperibili e che possono aiutare a intrecciare reti collaborative per la didattica digitale.

Tutorial per sostenere e potenziare l'apprendimento

L'insegnamento calibrato sui discenti e (perché no) sulle caratteristiche dei docenti e sul coinvolgimento

dei genitori costituisce un orizzonte-guida della progettazione didattica. La didattica non sempre è calibrata sulle caratteristiche e sulle esigenze, a volte è noiosa, e perciò stesso ancora più faticosa. Anche la formazione e l'aggiornamento professionale stanno cambiando grazie alle potenzialità messe a disposizione dalle tecnologie digitali. Quello che le scuole possono proporre e sperimentare sono tutorial brevi da affiancare alle attività in presenza, da proporre in forma di webinar in diretta e in differita. Si tratta di acquisire le competenze per produrre clip brevi riferite a temi e a questioni interessanti per le attività di formazione dei docenti stessi o da immaginare come una videobiblioteca aperta, rivolta ai discenti. Le tecnologie (a partire da Moodle) consentono di inserire verifiche di apprendimento immediate e offrono feedback veloci. Si possono introdurre anche vincoli dipendenti dagli esiti della formazione che consentono avanzamenti una volta raggiunti livelli di apprendimento sufficienti (anche Drive propone un tutorial dedicato all'apprendimento delle funzionalità del corredo di strumenti proposto da Google e più in generale a sviluppare competenze digitali).

Si tratta di tutorial che possono venire prodotti con costi molto contenuti, mettendo a valor comune le unità didattiche già costruite, riprendendole, riformulandole, adattandole e montandole per trarne clip di apprendimento. Ciascuna clip può essere corredata da materiali, letture, da questionari di valutazione dell'apprendimento, che forniscano anche un resoconto attestativo della formazione effettuata e dei risultati raggiunti. Naturalmente l'introduzione di tutorial e di webinar, la sperimentazione della formazione capovolta anche nei programmi di ag-

giornamento professionale non esclude modalità seminariali o laboratoriali. Si tratta di opportunità che estendono gli approcci, creano configurazioni variabili e integrate (blended learning).

Archivio documentale Web

Un altro utile supporto potrebbe essere costituito da un archivio di documenti, strumenti e materiali. Un archivio condiviso fra diverse scuole e accessibile con permessi di accesso e di uso differenziati. Diversi template di siti offrono una funzionalità accessibile con password, ma è possibile costruire un sito di servizio con un comune template di WordPress o anche utilizzando Google Drive. Si tratta di mettere a disposizione i documenti necessari per svolgere le più svariate attività richieste e offrire la visione d'insieme delle scritture che consentono all'organizzazione di produrre servizi, affrontare la complessità, mantenere in circolo le informazioni.

Blog per favorire documentazione e confronto professionale

Una terza opportunità, connessa con le precedenti, deriva dal co-gestire un blog che consenta di condividere esperienze, considerazioni, riflessioni, segnalazioni, aggiornamenti, ed offra la possibilità di raccogliere commenti. Si tratta di passare da modalità di diffusione a modalità di condivisione, con l'obiettivo di mettere in circolo conoscenze tacite e stimolare interazioni e apprendimenti esperienziali condivisi supportati dalle tecnologie (Hislop, 2009, pp. 124-129).

Indagini online per monitorare ritorni ed effetti

Weick (2012) rimarca che le organizzazioni altamente affidabili (HRO) sono quelle che prestano – intenzionalmente e con continuità – attenzione ai segnali deboli, alle evoluzioni impercettibili, ai potenziali rischi che potrebbero moltiplicarsi e manifestarsi in forma di eventi inattesi e controproducenti per l'organizzazione. I sistemi organizzativi consapevoli (capaci di affrontare crisi con successo) anticipano, non semplificano, sono attenti a quel che accade sul campo, si fanno resilienti, rispettano le competenze e se ne avvalgono per prendere decisioni efficaci. Anche a scuola c'è l'esigenza di raccogliere informazioni e di mantenere costante lo scambio con i diversi portatori di interessi coinvolti in una pluralità di modi. Per assicurare una raccolta mirata e sistematica di informazioni, servendosi di strumenti sostenibili, è possibile effettuare questionari online e raccogliendo le osservazioni di diversi interlocutori. Le indagini online consentono di raccogliere in progress informazioni, di alleggerire il lavoro di acquisizione di feedback e di mantenere desta l'attenzione.

5.4. Innovazione impercettibile, alfabetizzazione digitale e gestione delle conoscenze

Ricapitolando le proposte operative alle quali abbiamo accennato, possiamo osservare che esse condividono elementi di metodo già richiamati nei precedenti paragrafi :

* sperimentare nuove modalità di lavoro in aree e con progetti definiti;

* ricercare strategie per introdurre strumenti efficaci, utili e sostenibili;
* proporre ai gruppi di lavoro e alle scuole possibilità nuove per il loro contesto se possibile già sperimentate;
* valutare con onestà impatti e ritorni ottenuti grazie all'utilizzo di nuove tecnologie nei processi di lavoro e negli esiti didattici.

La rappresentazione che Weick (2012) offre delle organizzazioni viste come sistemi instabili e in evoluzione, esito di continui cambiamenti impercettibili e temporanei, fanno intravedere opportunità di apertura innumerevoli e spazi per orientare le trasformazioni silenziose che investono le organizzazioni. Nelle organizzazioni vi sono competenze latenti, non riconosciute e non condivise; si tratta a volte di competenze parziali, localizzate, specifiche, che se valorizzate potrebbero costituire una base di partenza per aggiornamenti finalizzati e abilità capaci di aiutare trasversalmente l'organizzazione a sviluppare evoluzioni utili. In un certo senso si potrebbe affermare, seguendo le riflessioni di Rheingold (2010), che mentre le singole persone stanno rapidamente acquisendo abilità tecniche (skills) di base in campo digitale (si pensi alla diffusione degli smartphone e dei social media) ciò che difetta sono le competenze diffuse (social media literacies), competenze più riflesse ed estese che si formano a partire da cognizioni e abilità di base. In certo modo è come se le organizzazioni non fossero consapevoli del potenziale evolutivo posseduto dalle persone che vi operano e non fossero in grado di proporne valorizzazioni volte a creare condizioni di lavoro migliori e al tempo stesso capacità personali, relazionali e produttive

più efficaci (Hislop, 2009). Mettere a valore anche nella scuola le aperture non sempre riconosciute, le competenze diffuse ma non espresse, la domanda di competenze tecnico-sociali, le possibilità che si intravedono è un lavoro complesso. Forse affrontabile con maggiori speranze di successi duraturi e diffusi se più scuole danno vita a reti intese accordi interorganizzativi, come network professionali e comunità di apprendimento dalle pratiche.

Per approfondire

Aa.Vv., *La sharing economy. Come funziona l'innovazione sociale e che cosa ci possiamo fare*, in "Nòva – Il Sole 24 Ore | Lezioni di futuro 4", dicembre 2015.

Aa.Vv., *La scuola che verrà*, in "Vita", agosto 2015

Bergami M. e Morandin G., *L'innovazione fattore decisivo per creare sviluppo*, in "Il Sole 24 Ore", 13 dicembre 2015.

Boutinet J., *Psychologie des conduites à projet*, PUF, 2014.

Carlini R., *Come stiamo cambiando. Gli italiani e la crisi*, Laterza, 2015.

Cau M., Maino G, *Progettare in partnership*, Maggioli, 2017

De Biase L., *Pubblico e privato nel terzo millennio*, in "Obiettivo comune", a cura di M. Parmigiani e Vaccari, Edizioni Ambiente, 2014.

Hislop D., *Knowledge Management in Organizations*, Oxford, 2009.

Recalcati M., *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, 2015.

Rheingold H., *Attention and Other 21st-Century Social Media Literacy*, in “Educause Review”, 10 ottobre 2010.

Schön D. A., *Il professionista riflessivo,* Dedalo, 1993.

Tsoukas H., Chia R., *On Organizational Becoming: Rethinking Organizational Change*, in “Organization Science”, 13-5, 2002, pp. 567-599.

Weick K. E., *Making Sense of the Organization, Volume 2: The Impermanent Organization*, John Wiley & Sons, 2012.

Capitolo 2

Organizzazione di interventi formativi nel settore della didattica digitale

Alberto Panzarasa

1. Introduzione

Per comprendere l'importanza della mappatura delle competenze all'interno del sistema scolastico è bene ricordare alcuni passaggi fondamentali degli ultimi anni.

Da un lato la redazione del Piano Triennale dell'Offerta Formativa costringe le scuole a ragionare in termini di progettualità a medio termine; dall'altro il sistema di autovalutazione delle istituzioni scolastiche, costituito dal Rapporto di AutoValutazione (RAV) e dal Piano di Miglioramento (PdM) propongono alla scuola un sistema che porta a individuare punti di forza e di debolezza e a costruire percorsi che puntano al miglioramento, stimolando il confronto tra scuole e la condivisione.

In questo contesto si inserisce il Piano Nazionale Formazione Docenti, in cui appare evidente come si

voglia riportare al centro del sistema scolastico la professionalità del docente.

In ogni sistema, sia esso pubblico o privato, la formazione del personale è fondamentale per il miglioramento delle prestazioni e delle performance. Le risorse economiche stanziate, pertanto, richiedono alle scuole una pianificazione e una progettazione di interventi formativi che sia funzionale al miglioramento dell'istituzione scolastica e delle professionalità dei singoli docenti. Per questo diventa importante una riflessione che parta da dati concreti e porti a mappare le competenze dei docenti di un istituto per progettare un piano di formazione d'istituto che sia prima di tutto efficace.

Le fasi che si richiedono per la progettazione e l'erogazione di un intervento formativo sono le seguenti:

1. analisi dei fabbisogni formativi;
2. mappatura delle competenze;
3. progettazione e pianificazione delle attività formative;
4. individuazione del profilo del formatore e mappatura delle risorse di formazione;
5. orientamento per i docenti ai percorsi formativi;
6. gestione delle attività formative;
7. monitoraggio e rendicontazione.

Nel seguito di queste pagine verranno trattate tutte le fasi, partendo anche dall'esperienza concreta di questi anni nella rete DidatticaDuePuntoZero.

L'articolo qui proposto non ha la volontà di offrire certezze in un tema così complesso come l'efficace organizzazione della formazione d'istituto. Tuttavia vuole mettere in evidenza alcune buone pratiche e un modo di procedere che evidenzi con ordine tutti

gli step necessari per una efficace organizzazione e pianificazione.

2. Analisi dei fabbisogni formativi

L'analisi del fabbisogno deve essere l'incontro di due punti di vista:

* quello dell'istituzione scolastica i cui obiettivi e le cui priorità emergono dal RAV e dal PdM;
* quello dei docenti, con i loro interessi e la loro motivazione.

Occorre quindi agire su due livelli: la scuola e i docenti. I dati possono essere raccolti somministrando due tipologie di questionari: uno rivolto alle scuole, di seguito denominato questionario scuola, e uno aperto ai singoli docenti, di seguito denominato questionario docenti.

Da un lato, la scuola deve mirare a percorsi di formazione che vadano incontro alle priorità definite nel RAV. Nel caso in cui i percorsi di formazione vengano realizzati in rete con altre scuole è opportuno raccogliere le priorità di miglioramento dei diversi istituti e analizzare i dati raccolti.

Nel questionario scuola è importante che vengano rilevati i seguenti elementi:

* scheda anagrafica dell'istituto con dati dirigente e dati referente;
* descrizione priorità e traguardi per l'Istituto;
* area di formazione a cui l'istituto è interessante, in questo si può far riferimento alle nove aree inserite nel piano nazionale di formazione che coprono sufficientemente tutte le necessità:

* autonomia organizzativa e didattica;
* didattica per competenze, innovazione metodologica e competenze di base;
* competenze digitali e nuovi ambienti per l'apprendimento;
* competenza di lingua straniera;
* inclusione disabilità;
* coesione sociale e prevenzione del disagio giovanile globale;
* integrazione, competenze di cittadinanza e cittadinanza globale;
* scuola e lavoro;
* valutazione e miglioramento. il coinvolgimento di tutta la comunità scolastica.

Occorre effettuare poi l'analisi dei dati, in cui è importante:
* Evidenziare quali sono le priorità comuni a più istituti;
* Evidenziare le aree di formazione a cui gli istituti sono più interessati in modo da investire una maggiore quantità di risorse;
* Distinguere i dati per tipologia di scuola, almeno tra Istituti Comprensivi e Scuole Secondarie di Secondo Grado.

Per i docenti possono essere proposti questionari chiedendo a quali delle aree tematiche del Piano Nazionale Formazione Docenti sono maggiormente interessati e dove sarebbero interessati a frequentare i corsi. Questi due aspetti sono fondamentali per la buona riuscita dell'intervento formativo perché aiutano da un lato a individuare le sedi dei corsi di formazione e dall'altro a evidenziare le tematiche di maggiore interesse. Il modo più semplice per racco-

gliere i dati è utilizzare un modulo online creato per esempio con Google Form distribuendo il collegamento via mail o tramite un sito web.

I dati provenienti dal questionario scuola e da quello per i docenti fanno emergere punti di vista diversi, sono entrambi importanti e diventano il punto di partenza per la pianificazione delle attività formative che deve essere una intersezione ragionata dei risultati ottenuti. E' importante sottolineare che, con l'autonomia, scuole diverse possono tendere o privilegiare competenze diverse del personale.

3. Mappatura delle competenze

La mappatura delle competenze è il processo attraverso cui si rilevano, gestiscono e sviluppano le competenze del proprio personale in connessione con gli obiettivi e l'organizzazione dell'Istituto. Gli scopi sono diversi: da un lato l'individuazione di competenze specifiche, dall'altro l'individuazione di criticità e di necessità.

Premesso che la mappatura è sicuramente funzionale a una buona organizzazione di un piano di formazione, resta il problema di come realizzarla all'interno di una scuola. A mio modo di vedere l'unica strada percorribile appare quella dei questionari. E' importante anche mettere in risalto le differenze tra analisi del fabbisogno formativo e mappatura delle competenze. Infatti, mentre l'analisi del fabbisogno formativo va a indagare le necessità e i settori in cui vi è richiesta di formazione, la mappatura delle competenze va a indagare quali sono le competenze in essere tra i docenti e di conseguenza quali mancano

o sono scarse in modo da definire un efficace piano di formazione.

Per chiarire con un esempio, se vogliamo fare una mappatura delle competenze sull'utilizzo della LIM nella didattica tramite questionario potremo semplicemente porre le seguenti domande:

Utilizzi la LIM? Si/no

Come utilizzi la LIM nella didattica in classe?

- Per vedere filmati
- Come lavagna
- Con Software interattivi

In questo modo avremo informazioni sulla necessità di avviare una formazione sull'utilizzo della LIM e potremo anche pianificare i contenuti del corso, prevedendo all'occorrenza un corso base e uno più avanzato.

4. Progettazione e pianificazione delle attività formative

Un altro aspetto da valutare con attenzione è la struttura da dare alle attività formative, infatti da essa dipende l'efficacia e l'impatto che avranno sul sistema scolastico. Le tipologie di intervento possono essere: seminariali, percorsi in modalità e-learning, in presenza o blended (ovvero misti). La scelta sulla tipologia è strettamente dipendente dai risultati che si vogliono ottenere.

I convegni o gli workshop condotti da esperti sono spesso diretti a una assemblea anche vasta e hanno in genere un buon impatto sulla motivazione dei docenti; il limite è la breve durata e la mancanza di una

effettiva collaborazione tra esperto e comunità dei docenti che porti a una effettiva crescita.

I percorsi di e-learning, per essere efficaci, devono curare diversi aspetti:

* la qualità elevata dei materiali proposti;
* il tutoring per garantire un minimo di consulenza al percorso che si svolge;
* la produzione di materiali da parte dei corsisti con validazione da parte dei docenti.

I percorsi formativi in presenza o comunque blended, ovvero con momenti di formazione online e altri in presenza, hanno il grosso vantaggio di aumentare l'efficacia del percorso formativo con l'esperto che effettivamente può diventare oltre che formatore punto di riferimento per i docenti.

Il Piano di Formazione Nazionale insiste molto sul fatto che i corsi devono essere strutturati in Unità Formative. Di esse non viene definito il monte ore, tuttavia vengono specificate con precisione le caratteristiche:

* Auto consistenti;
* Strutturate con incontri in presenza;
* Articolate in modo da prevedere attività di confronto/ricerca fra docenti (dello stesso istituto, di istituti diversi, dello stesso grado o di ordini diversi);
* Strutturate in modo da prevedere una fase di sperimentazione, preferibilmente con un prodotto e una documentazione (documentazione di processo).

Tuttavia, come dicevamo, nel documento ministeriale non sono specificate le ore per le Unità Formative. Una buona scelta è utilizzare come modello lo

standard dei Crediti Formativi Universitari (CFU), in cui ad ogni CFU corrispondono 25 ore di lavoro, ovvero includendo diverse tipologie di attività.

Il percorso formativo sarà quindi costituito non solo dalle attività in presenza, ma da tutti quei momenti che contribuiscono allo sviluppo delle competenze professionali e che possono comprendere: formazione a distanza, sperimentazione didattica documentata e attività di ricerca/azione, lavoro in rete, approfondimento collegiale e personale, documentazione e forme di rendicontazione con ricaduta nella scuola, progettazione ecc.

A titolo di esempio possibili strutture delle Unità Formativa sono mostrate nella tabella seguente.

Lezioni in presenza con attività di ricerca-azione, laboratorio, sperimentazione	Lavoro online o a gruppi funzionale alle lezioni in presenza	Produzione dell'elaborato finale o di documentazione, con validazione da parte del formatore/tutor
10 ore	7 ore	8 ore
10 ore	10 ore	5 ore
12 ore	6 ore	7 ore
12 ore	8 ore	5 ore
12 ore	9 ore	4 ore

È molto importante sottolineare che i percorsi, per essere completi, devono avere una ricaduta diretta sulla didattica e favorire la produzione e la diffusione di materiali e buone pratiche. Proprio per questo è sempre un valore aggiunto l'individuazione di bisogni comuni a più scuole e l'erogazione di corsi a cui possono accedere docenti di più istituti, proprio per favorire l'impatto e o scambio di professionalità tra

scuole. Una riflessione molto importante è sul numero di iscritti: non è consigliabile infatti aprire corsi a più di 25 iscritti in quanto i momenti in presenza diventano difficilmente gestibili con efficacia.

Per la pianificazione degli interventi formativi è opportuno avere degli strumenti che siano funzionali al corso, tra questi è opportuno ricordare:

* uno spazio web: può essere un sito web di riferimento se si parla di corsi organizzati in rete con altri istituti o una semplice pagina web per iniziative formative di istituto. Il vantaggio di avere uno spazio web pubblico risiede sia nella pubblicizzazione dei corsi, sia nella pubblicazione dei materiali del corso;
* una piattaforma per la formazione online: è importante ricordare che esistono molte piattaforme gratuite facilmente attivabili, per esempio Dokeos, Google Classroom, Docebo...

Per i percorsi blended, ovvero misti, può essere sufficiente una piattaforma snella con pochi strumenti ma efficaci. Per esempio sono elementi essenziali:

* la descrizione del percorso;
* gli avvisi o un calendario attività;
* i documenti in cui il docente può inserire dei materiali;
* un'area elaborati in cui i corsisti possono caricare i materiali;
* un forum di interazione tra gli utenti;
* uno spazio per i docenti per condividere materiale.

L'integrazione nei percorsi formativi di spazi per la condivisione di materiali prodotti dai docenti e la loro diffusione è una pratica sempre da promuovere. Questo infatti è uno dei punti di debolezza del

sistema scolastico italiano; spesso abbiamo docenti che producono materiali pregevoli e spunti didattici notevoli ma manca lo spirito di condivisione e riutilizzo di materiali; occorre quindi fornire strumenti ai docenti per favorire questa buona pratica: ciò che viene condiviso non è perso o rubato, semplicemente viene valorizzato.

5. Individuazione del profilo del formatore e mappatura delle risorse di formazione

La definizione del profilo del formatore parte ovviamente dalla descrizione dei contenuti del corso e dalle sue modalità di erogazione. Per la selezione del profilo, sempre più frequentemente, a fronte delle normative vigenti, si opta per l'avviso pubblico di selezione di esperti piuttosto che per l'affidamento diretto. Una fase cruciale per la selezione di esperti diventa allora l'individuazione dei titoli e delle esperienze professionali che nell'avviso pubblico in genere sono così raggruppati:

* titoli di studio e culturali, tra cui i titoli di studio e gli attestati di partecipazione ad attività formative;
* titoli professionali, tra cui esperienze come formatore e tutor andando a distinguere nei punteggi assegnati tra le attività inerenti la tematica per cui si presenta domanda e le altre tematiche;
* altri titoli, tra cui per esempio pubblicazioni e interventi a convegni;
* Per una buona predisposizione dell'avviso pubblico è importante una attenta riflessione sui punteggi da assegnare ai titoli in modo da privilegiare alcuni profili che si ritengono più adatti alla tipologia di corso.

Ovviamente è importante, prima di procedere a una selezione di esperti, effettuare una mappatura delle risorse di formazione interne all'istituto o alla rete di istituti. Questa operazione a volte non è così semplice nella scuola italiana, purtroppo caratterizzata da una scarsa cultura della 'professionalità docente'.

Per l'individuazione di risorse esterne, invece, una opportunità interessante, oltre all'avviso pubblico, può essere la stipula di convenzioni con enti accreditati o università.

6. Orientamento per i docenti ai percorsi formativi

La fase di orientamento dei docenti alla formazione è una delle più delicate ma anche più complesse. È difficile e poco produttivo imporre attività formative o forzare i docenti. La direzione da percorrere è quella della chiarezza e della semplicità nella comunicazione. Qui di seguito alcuni spunti per una efficace organizzazione.

- Comunicazione della struttura del corso o di tutto il catalogo dell'offerta formativa: a titolo di esempio, nella tabella di seguito viene proposta la possibile struttura per comunicare i contenuti di un corso. Come si può vedere vengono esplicitati in modo molto chiaro: il titolo, il target, le ore e le modalità in cui vengono erogate, i contenuti, le competenze in uscita, l'output prodotto.

Area tematica	
Titolo	Didattica laboratoriale delle Scienze
Target	Secondaria di primo grado e biennio superiori
Struttura corso	12 ore in presenza, 10 ore online, 3 ore di produzione materiale
Contenuti:	
Competenze in uscita:	
Output prodotto:	Realizzare una attività laboratoriale interdisciplinare per la propria classe

- Comunicazioni chiare sulle modalità di accesso ai corsi, mediante circolari o e-mail rivolte direttamente ai docenti
- Individuare referenti scolastici per le attività di formazione
- Una pagina social, facebook o twitter, può essere utile a promuovere le iniziative di formazione e le iscrizioni ai corsi
- Un canale telegram può essere uno strumento estremamente efficace per la comunicazione

7. Gestione delle attività formative

La prima cosa da organizzare con chiarezza e trasparenza è la gestione delle iscrizioni; le modalità sono essenzialmente due:

* pubblicare un modulo online, per esempio con google form;
* raccogliere le iscrizioni in forma cartacea o via e-mail in segreteria.

Il modo sicuramente più snello è il modulo online, tuttavia anche nel caso di questa scelta diventano

importanti alcuni accorgimenti soprattutto se il corso è in rete con altri istituti. Prima di tutto la pubblicizzazione del modulo di iscrizione: può essere comunicato il link ai docenti per esempio tramite e-mail oppure pubblicandolo sul sito della scuola; per corsi in rete con altri istituti può essere importante una e-mail alle segreterie di tutte le scuole in modo da diffondere in modo capillare l'informativa.

Sempre con lo scopo di diffondere al meglio le iniziative può essere una scelta vincente creare una pagina social (facebook o twitter) in cui possano essere comunicati link a moduli di iscrizioni a corsi o convegni e diffusione nel territorio di iniziative di vario tipo. Un altro strumento è la creazione e l'utilizzo di un canale Telegram in cui possono essere messi dei comunicati stampa.

Occorre poi predisporre un registro di raccolta presenze cartaceo oppure online e predisporre un sistema di creazione e distribuzione dei certificati. Anche in questo caso è opportuno informatizzare tutte le procedure; raccogliendo i dati essenziali degli iscritti con un google form, per esempio, si hanno a disposizione tutti i dati dei corsisti in formato tabellare e diventa molto semplice aggiungere le ore di presenza e con una stampa unione predisporre gli attestati.

8. Monitoraggio e rendicontazione

Le attività devono poi essere rendicontate e monitorate. Per il monitoraggio devono essere predisposti dei questionari che vadano a indagare le seguenti aree:

* soddisfazione sul formatore;
* soddisfazione sull'organizzazione;
* soddisfazione sul percorso nel suo insieme.

Per migliorare la qualità della proposta formativa è utile registrare anche le criticità ed i punti di debolezza, quindi per esempio può essere utile uno spazio per note e suggerimenti. Qui di seguito a titolo di esempio viene riportato un questionario.

Sezione 1. Servizi di formazione
1. All'inizio del corso, gli obiettivi ed i contenuti sono stati presentati in modo adeguato?
2. Rispetto agli obiettivi del corso i contenuti sono stati coerenti?
3. La preparazione dei docenti Le è sembrata adeguata rispetto alle aspettative sul corso?
4. Si ritiene soddisfatto dell'approccio alla didattica e della disponibilità dimostrata dal docente?
5. Ha ritenuto soddisfacente l'organizzazione del corso (es. orari, durata, assistenza)?
6. Ha ritenuto soddisfacente la logistica del corso (aule, materiali didattici, attrezzature)?
7. In generale, si ritiene soddisfatto della qualità dei servizi erogati dalla sede di corso?
Sezione 2. Soddisfazione generale
8. Giudica il servizio di cui ha fruito nel suo complesso soddisfacente?
9. I servizi fruiti all'interno del percorso sono coerenti con le aspettative e gli obiettivi da Lei prefissati?
10. Ripensando alle motivazioni iniziali che L'hanno spinta a partecipare al corso, ritiene di avere ottenuto i risultati che si attendeva?
Sezione 3. Motivazione alle risposte negative e suggerimenti
Nota:

Dopo la raccolta dati è necessario effettuare una analisi dei dati che, a titolo di mero esempio, può seguire due vie:

* La produzione di grafici relativi ad ogni domande;
* Il calcolo del valore medio del punteggio attribuito ad ogni domanda.

Infine, è opportuno elaborare un breve report del percorso che può essere utile per la rendicontazione finale che deve avere una duplice valenza: da un lato un commento al percorso svolto dall'altro una rendicontazione economica.

9. Commenti e conclusioni

Una buona organizzazione e una attenta progettazione della formazione del personale docente sono indispensabili per il miglioramento del nostro sistema scolastico.

Il forte cambiamento nella società e i risultati nei livelli di apprendimento degli alunni, impongono la necessità di ripensare e rinnovare la didattica e gli ambienti di apprendimento. Le classi sono oggettivamente più complesse e disomogenee rispetto al passato; questo mette a volte in difficoltà i docenti nella gestione delle lezioni, mentre il sistema scolastico italiano risulta nel suo complesso poco efficace nella personalizzazione dei percorsi. Inoltre, la scuola italiana si appoggia tuttora su metodi molto tradizionali: la lezione frontale è ancora una delle metodologie più utilizzate e i risultati ottenuti non sono più adeguati.

Proprio con queste premesse, la formazione dei docenti può essere la chiave per innescare un miglioramento del sistema scolastico italiano, trasferendo e condividendo nuove competenze che consentano al docente di poter gestire i momenti didattici con

diverse metodologie in modo da adattarsi alla classe. Da un lato un aiuto può venire dalla padronanza nell'utilizzo degli strumenti tecnologici, spesso non pienamente sfruttati, dall'altro serve una riflessione sul metodo di insegnamento e sulla gestione della classe.

Per approfondire

Piano Nazionale Scuola Digitale: http://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf

Piano Nazionale Formazione Docenti 2016-2019: http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf

Capitolo 3

Osservatorio didattico sulle scuole della provincia di Pavia

Maria Aurora Mangiarotti

1. Introduzione

Le domande che più frequentemente mi sono sentita porre nella mia attività di formatrice sono: "Come usare le tecnologie perché i ragazzi siano protagonisti?", "Come rendere più efficace il rapporto con gli studenti e le loro famiglie?, "Come trasformare gli studenti in fruitori consapevoli del sapere e in autori maturi, facendoli crescere in cultura e in competenze?"

Come docenti dobbiamo metterci in gioco, avere un atteggiamento aperto verso l'innovazione e cercare una propria via verso il cambiamento, ma anche gli studenti devono intraprendere una nuova strada; Castoldi afferma che "gli studenti devono cambiare mestiere" ossia devono farsi protagonisti attivi del proprio apprendimento, investendo nella scuola energie, tempo e risorse. Non c'è più spazio per un atteggiamento passivo, per un comune e semplificatorio modo di pensare in cui l'insegnante deve spiegare

e lo studente ascoltare, l'alunno deve assumere un ruolo attivo e di primo piano nel processo di apprendimento, con il supporto dell'insegnante e con la consapevolezza che lo studio è impegno, sforzo, sfide da vincere. Si tratta di un mutamento culturale per i giovani, che i docenti devono sostenere e accompagnare, assumendo un ruolo di facilitatori e tutor.

Gli insegnanti devono essere consapevoli di queste dinamiche e motivati ad intraprendere percorsi di sviluppo professionale per affrontare le nuove sfide che l'insegnamento pone.

Occorre una profonda riflessione sul proprio modo di insegnare, lo studio, l'analisi di esperienze e di pratiche già sperimentate nell'istituto o disponibili in rete, il confronto continuo e azioni efficaci di formazione. La strada non è certamente senza ostacoli, ma i docenti sanno di poter contare su molteplici supporti: la rete offre risposte grazie ai numerosi gruppi di insegnanti che condividono problemi e soluzioni, ma anche la comunità scolastica, i colleghi, possono essere fondamentali nel supportare e accompagnare il cambiamento.

In particolare la figura dell'Animatore Digitale, introdotta nelle scuole dal Piano Nazionale Scuola Digitale, ricopre un ruolo strategico: quasi tutti quelli che ho incontrato hanno in comune le seguenti caratteristiche: sono molto motivati, aperti alla sperimentazione e alla ricerca didattica. Il loro ruolo impone di stimolare e sostenere i colleghi, essere promotori del cambiamento, monitorare i processi e considerare gli errori come opportunità di miglioramento e parte naturale della sperimentazione. Sono una risorsa preziosa per le nostre scuole.

2. Il questionario: obiettivi, struttura e target

Questo report propone una analisi dei risultati di questionari proposti agli animatori digitali della provincia di Pavia al termine del percorso formativo da loro intrapreso. Si è pensato di proporre loro un questionario per ottenere "una sorta di fotografia" della situazione delle scuole pavesi relativamente alle infrastrutture, alla didattica, alle risorse umane in possesso di specifiche competenze e ai bisogni emergenti in tema di sviluppo professionale, in modo da avere da un lato una mappatura negli istituti della provincia, dall'altro interessanti estrapolazioni sulla situazione italiana.

L'obiettivo principale della ricerca è raccogliere elementi che aiutino a comprendere il contesto e ad elaborare alcuni indicatori utili per pianificare azioni di sostegno alla formazione, all'insegnamento, alle politiche di governance della rete pavese in una prospettiva di collaborazione e condivisione. La rete vede associati 22 istituti scolastici, un numero davvero consistente per la provincia di Pavia e i corsi attivati sono stati frequentati da circa 50 animatori digitali, praticamente la totalità per la provincia.

Il questionario è stato proposto a tutti i corsisti in forma anonima per permettere una maggiore libertà nelle risposte. Hanno compilato il questionario 48 docenti, pari all'85% della popolazione degli Animatori Digitali della provincia.

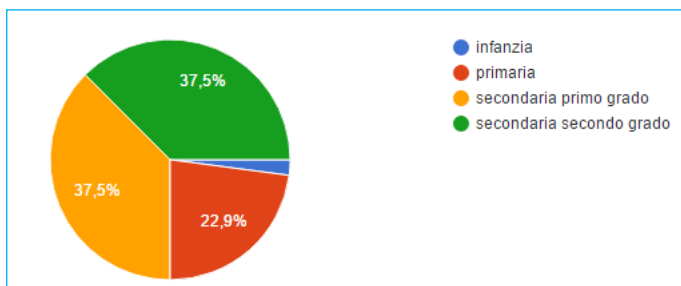
L'indagine condotta affronta diverse tematiche e il questionario è composto dalle seguenti sezioni:

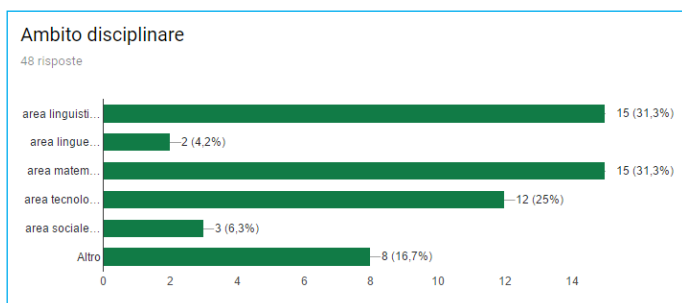
A. anagrafica
B. infrastruttura tecnologica
C. integrazione ICT nella didattica

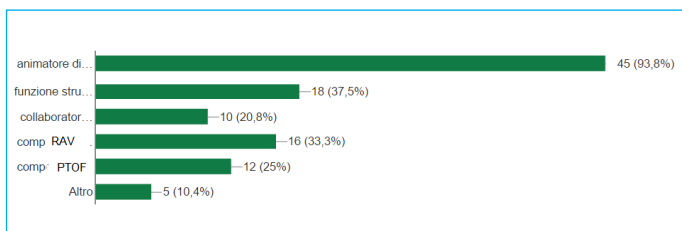
D. risorse umane e buone pratiche
E. bisogni formativi dei docenti

Qui di seguito verranno analizzate le sezioni.

3. Sezione A: Anagrafica

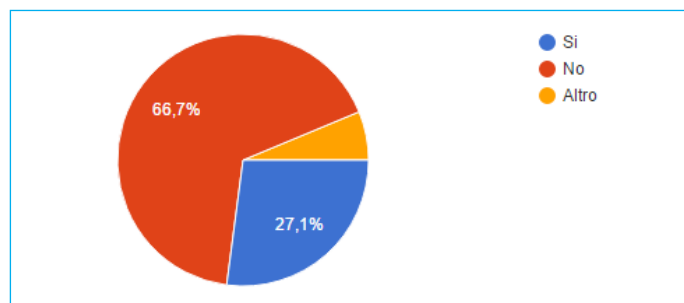
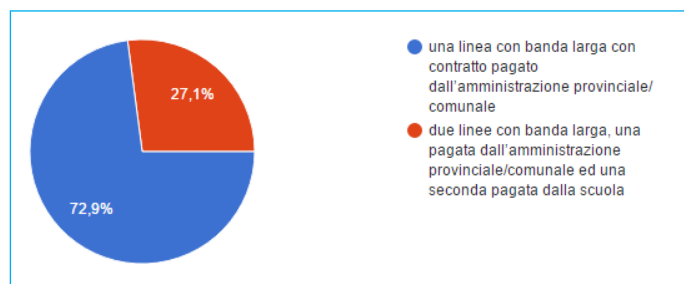
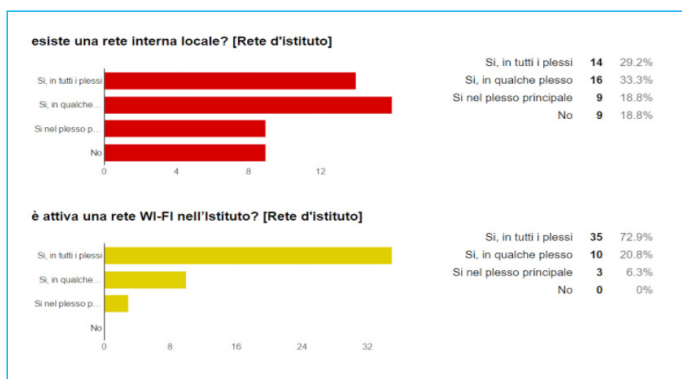
Un primo indicatore interessante è la distribuzione degli animatori digitali per ordine di scuola: 37,5% sono di scuola secondaria di primo grado, 37,5% di secondaria di secondo grado, 22,9% di scuola primaria ed il restante 2,1% dell'infanzia.

Per quanto riguarda la disciplina insegnata, i docenti si distribuiscono per circa ⅓ nell'area linguistica, ⅓ nell'area matematica e per un ulteriore ⅓ nelle altre discipline.

Disaggregando i dati per ordine e ambito disciplinare, scopriamo che nelle scuole secondarie di secondo grado l'area maggiormente rappresentata è quella linguistica (39%), nelle secondarie di primo grado sono le aree matematico-scientifica (28%) e tecnologica (28%), mentre nella scuola primaria gli

Animatori Digitali si collocano in egual percentuale nell'area linguistica ed in quella matematica.

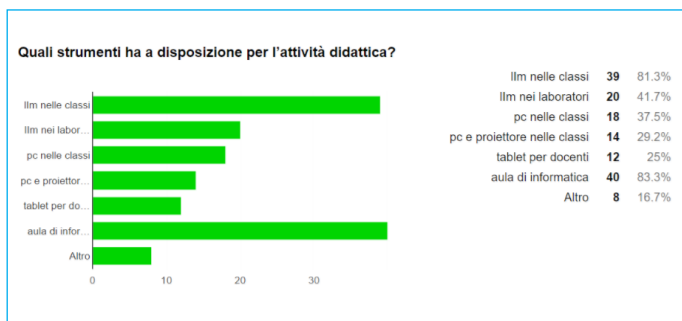
La seguente distribuzione descrive gli Animatori Digitali in base alle altre funzioni ricoperte.

Notiamo una rilevante concentrazione di funzioni: un animatore digitale su 3 è anche funzione strumentale o componente della commissione RAV; un animatore su 5 è collaboratore del dirigente scolastico ed 1 su 4 è membro della commissione PTOF. Come si può notare il compito di Animatore Digitale, ruolo nuovo nel panorama, si aggiunge ad altri compiti istituzionali, senza per questo prevedere un distacco dall'insegnamento.

4. Sezione B: Infrastruttura tecnologica

Questa sezione prevede domande relative alle dotazioni tecnologiche delle scuole.

Il 72,9% dei docenti dichiara che la propria scuola è provvista di un'unica linea con banda larga, la fibra ottica è in dotazione praticamente alle sole scuole secondarie di secondo grado.

Per quanto riguarda la rete locale, dalle risposte si evince che il 29,2% delle scuole ha una rete locale in tutti i plessi, il 33,3% in qualche plesso ed un 18,8% ne è ancora sprovvisto. Il wifi è invece in dotazione in tutti i plessi nel 72,9% delle scuole.

I valori sono in linea con il dato medio italiano che vede il 70% delle scuole connesse in rete (cablata o wifi) come messo in evidenza dal report fornito dall'Osservatorio tecnologico, dati relativi all'a.s. 2014/15.

5. Sezione C: Integrazione delle tecnologie nella didattica

Questa sezione intende investigare le tecnologie disponibili nei vari istituti, quelle più utilizzate dai docenti e le app impiegate nella pratica didattica.

Gli strumenti a disposizione dei docenti sono vari: l'aula di informatica è presente nell'83,3% delle scuole; i laboratori provvisti di LIM sono il 41,7% del totale, valore leggermente inferiore (-1,9%) al dato nazionale[1]; la presenza di un pc con proiettore nelle classi viene segnalata dal 29,2% dei rispondenti. Il numero medio di studenti per pc risulta pari a 8,4, ma con alta variabilità; il dato non è da considerarsi del tutto affidabile in quanto frutto di stime approssimative da parte dei docenti.

Si entra poi nel dettaglio di specifiche tecnologie e del loro uso a scuola.

Strumenti di comunicazione asincrona e sincrona

La mail viene utilizzata spesso o sempre dal 58,7% dei docenti e qualche volta dal 37,5%. Solo un 2% afferma di non utilizzarla mai.

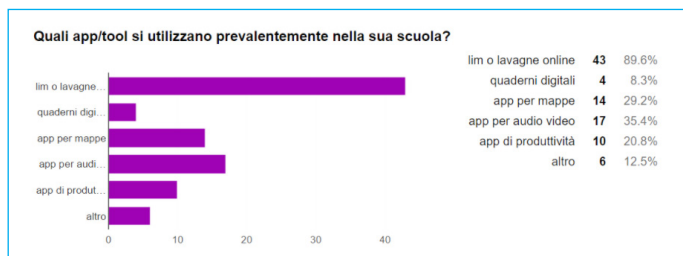
Le conversazioni in Skype o tramite hangout sono invece poco diffuse, solo il 6% dei docenti dice di utilizzare tali servizi regolarmente, il 50% qualche volta e il 44% mai; ciò indica ancora una scarsa diffusione di queste forme di comunicazione nelle nostre scuole.

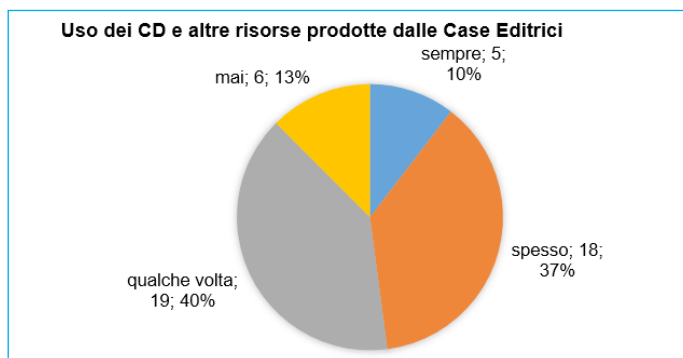
Cloud e ambienti di condivisione

Il cloud per la condivisione è utilizzato dal 47,7% delle scuole; anche questo valore è relativamente basso in considerazione dell'impatto che tale tecnologia potrebbe avere sia sulle strategie didattiche di gestio-

1 Osservatorio Tecologico http://www.istruzione.it/allegati/2015/focus011215_all1.pdf, ottobre 2015.

ne della classe, sia sul lavoro collaborativo tra colleghi all'interno dell'istituzione scolastica

App, web-tool per la didattica utilizzate nella propria scuola

Lo strumento più diffuso è la LIM (89,6%), a cui fanno seguito app per audio e video (35,4%) e app per mappe (29,2%).

Interessante è anche indagare sull'impiego in classe di risorse e di software prodotti dalle case editrici: la fruizione regolare (spesso o sempre) di CD e di risorse prodotte dalle case editrici è indicata dal 32% dei docenti, mentre il 50% sostiene che vengono utilizzate solo qualche volta.

L'utilizzo delle risorse multimediali integrate con il libro di testo è una pratica da incentivare specialmente in un'ottica di personalizzazione dell'apprendimento. Le case editrici mettono a disposizione lezioni da fruire con la LIM in classe, materiali di recupero o di approfondimento che gli studenti possono consultare in forma autonoma, in base a propri bisogni.

Le domande successive riguardano l'impiego delle tecnologie in classe da parte degli stessi animatori digitali, con lo scopo di stimolare un'autoriflessione sulle proprie pratiche didattiche.

I software più frequentemente impiegati sono:

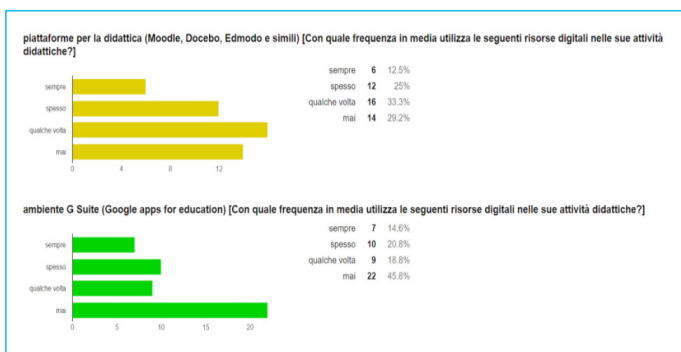
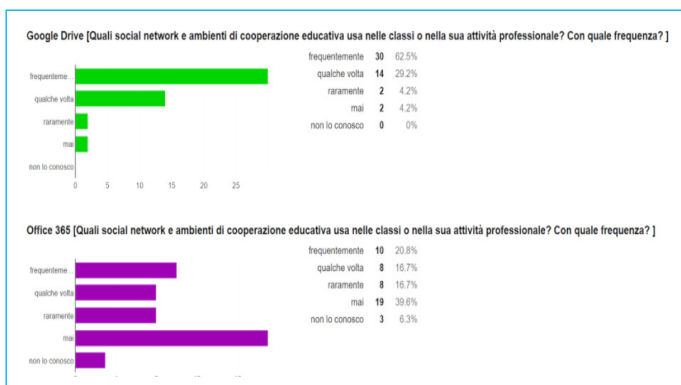
* programmi per presentazioni 60,4%;
* programmi per creare contenuti audio o video 31,2%;
* programmi per la realizzazione di ebook 6,3%;
* programmi per coding o robotica 18,8%.

È importante rilevare in questo caso ancora la bassissima percentuale di docenti che utilizzano il formato ebook per il publishing.

Ambienti collaborativi

La collaborazione nel cloud è una pratica diffusa, soprattutto in riferimento all'ambiente Google Drive che è impiegato dal 60,5% degli Animatori Digitali (una percentuale più alta rispetto a quella indicata in relazione all'uso nella propria scuola).

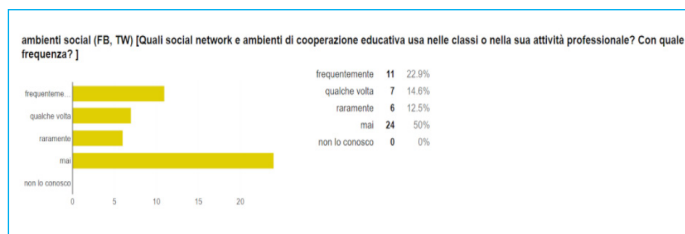
Piattaforme

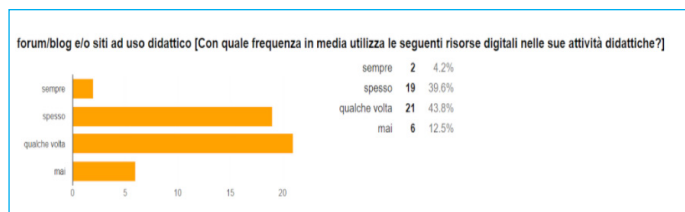
Le piattaforme virtuali sono invece ambienti ancora poco esplorati.

Strumenti digitali per la valutazione

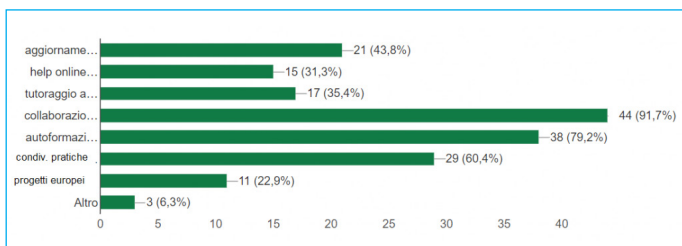
Applicativi per la creazione di test o per la valutazione formativa sono poco diffusi.

Social

Anche i social sono stati oggetto di indagine, in rapporto al loro impiego in classe o per lo sviluppo professionale: solo un docente su cinque li utilizza fre-

quentemente. Anche in questo caso appare evidente come i social non siano ancora considerati uno strumento efficace per attivare forme di social education.

Blog

Più diffuso invece è l'impiego di blog, infatti il 43,8% degli AD sostiene di utilizzarlo con una certa frequenza.

Viene poi richiesto di indicare quali azioni di supporto sono già attuate nella scuola per favorire l'integrazione delle tecnologie nelle pratiche didattiche. Interessante la risposta che vede quasi all'unanimità (92%) la collaborazione fra docenti, a seguire:
* autoformazione 79,2%;
* condivisione di buone pratiche 60,4%;
* forme di aggiornamento in modalità blended 43,8%;
* tutoraggio a scuola 35,4%;

* help online da parte di colleghi 31,3%;
* formazione con scambi a livello europeo su progetti specifici 22,9%.

6. Sezione D: Risorse umane e buone pratiche

Gli Animatori Digitali sono stati invitati a esprimere una loro opinione sulla presenza di colleghi nella propria scuola con specifiche competenze che possano essere risorse importanti per la rete.

Tutti hanno risposto positivamente e individuato le aree di specializzazione:

* la progettazione per progetti locali (52,1%);
* il coordinamento di gruppi di lavoro (51,2%);
* la formazione in percorsi con focus su tecnologie e social media (47, 9%);
* la gestione di siti scolastici (45,8%).

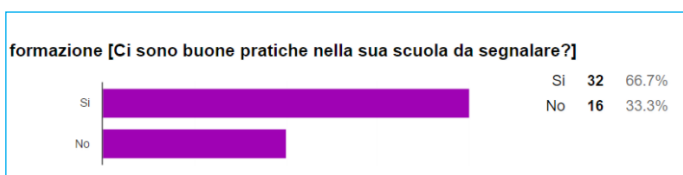
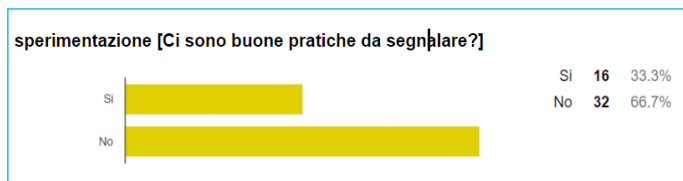
Nella tabella alla pagina seguente, la distribuzione delle risposte alla domanda “Sono presenti nella tua scuola docenti con specifiche competenze?”.

In relazione alla presenza di buone pratiche nelle scuole, l‘80% dei docenti risponde che esse riguarda-

Sì, docenti con competenze di formatore per percorsi formativi con focus sulle nuove tecnologie e social media	47,9%
Sì, docenti con competenze di formatore per percorsi formativi con focus sull'inclusività e multiculturalità	37,5%
Sì, docenti con competenze di formatore per percorsi formativi con focus sul pensiero computazionale	18,8%
Sì, docenti con competenze di formatore per percorsi formativi con focus sulla progettazione didattica, curriculo verticale	31,3%
Sì, docenti con competenze di formatore per monitoraggio, valutazione e documentazione	29,2%
Sì, docenti con competenze nella creazione e gestione dei siti scolastici e della comunicazione	45,8%
Sì, docenti con competenze di progettazione per progetti locali	52,1%
Sì, docenti con competenze di progettazione per progetti nazionali o internazionali	37,5%
Sì, docenti con competenze di progettazione di corsi elearning e tutoraggio online	25%
Sì, docenti con competenze di coordinamento e/o gestione di gruppi di lavoro	52,1%
Altro	8,3%

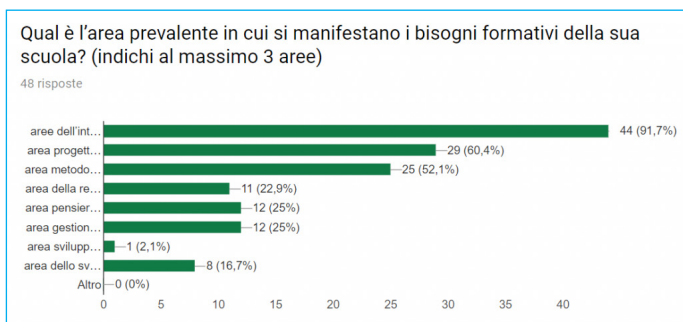
no soprattutto i progetti di arricchimento dell'offerta formativa e segnalano:
* progetti sulla legalità;
* collaborazioni con Università ed Enti del territorio;
* sperimentazioni di nuove metodologie (es. flipped classroom);
* progetti contro la dispersione scolastica.

Alla domanda "Ci sono buone pratiche da segnalare in tema di sperimentazione didattica?", un docente su tre risponde in modo affermativo.

Anche nell'ambito della formazione i due terzi dei docenti ritengono che le scuole propongono azioni formative efficaci, da considerarsi quali buone pratiche.

7. Sezione E: Bisogni formativi

Agli Animatori digitali viene chiesto di individuare tre aree in cui si manifestano in prevalenza i bisogni formativi dei docenti della propria scuola. Dall'indagine emergono i seguenti ambiti:

* la formazione sulle tecnologie;
* la progettazione didattica;
* l'inclusività.

Di seguito la distribuzione delle risposte. L'ultima domanda si riferisce alla modalità organizzativa ritenuta più funzionale per le future azioni di formazione; le preferenze sono per le modalità laboratoriale e mista.

8. Sintesi dell'analisi condotta

Dall'analisi emerge una situazione eterogenea tra gli istituti della rete per quanto riguarda la qualità delle infrastrutture, a svantaggio delle scuole primarie e secondarie di primo grado; infatti, mentre le scuole secondarie di secondo grado sono dotate di strumenti più efficienti e di connessioni più performanti, grazie anche a risorse che provengono dai contributi volontari delle famiglie, le primarie e le secondarie di primo grado possono solo contare sulle risorse stanziate dalle amministrazioni comunali.

Da evidenziare inoltre l'elevato numero di studenti per device (situazione comune a tutte le scuole italiane), che di fatto riduce le possibilità di utilizzo delle tecnologie a scuola anche per il docente provvisto di adeguate competenze digitali e metodologiche

Gli strumenti/programmi più diffusi sono ancora le presentazioni, che rimandano ad una didattica abbastanza tradizionale in cui le metodologie attive sono ancora poco praticate. Questo aspetto è in linea con il secondo rapporto Talis (2013), un'indagine internazionale promossa dall'OCSE e che coinvolge i docenti di scuola secondaria di primo grado di 34 pa-

esi. Ciò è dovuto oltre che alle carenze infrastrutturali o di strumenti segnalate in precedenza, anche alle scarse competenze digitali dei docenti. L'età media piuttosto alta infatti, vede gli insegnanti meno disponibili a mettersi in gioco su obiettivi di sviluppo professionale nelle aree "tecnologia" e "progettazione didattica". La seguente tabella tratta dal rapporto Talis Focus Italia, mostra le pratiche di insegnamento agite con maggiore frequenza dai docenti intervistati:

Pratiche di insegnamento	**Paesi TALIS**	**Italia**
Presento un riassunto dei contenuti che gli studenti hanno appreso recentemente	74%	64%
Gli studenti lavorano in piccoli gruppi per trovare soluzioni comuni ai problemi e ai compiti assegnati	47%	32%
Affido lavori differenti agli studenti che mostrano difficoltà di apprendimento e/o a quelli che vanno avanti più velocemente	44%	58%
Faccio riferimento a un problema della vita quotidiana o del lavoro per mostrare l'utilità di nuove conoscenze	68%	81%
Lascio esercitare gli studenti con lavori simili fino a quando non ritengo che ogni studente abbia compreso i contenuti	67%	78%
Controllo i quaderni degli esercizi dei miei studenti o i compiti per casa	72%	85%
Gli studenti lavorano a progetti che richiedono almeno una settimana di impegno	28%	28%
Gli studenti impiegano le TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione) per i progetti o per il lavoro in classe	38%	31%

Come si può notare le strategie attive (lavoro in piccoli gruppi, strategie metacognitive) sono meno frequentemente adottate nelle nostre scuole rispetto

a quelle degli altri paesi, di contro le pratiche tradizionali (controllo dei quaderni con i compiti domestici ed esercizi che riproducono quanto fatto in classe) sono più diffuse tra i docenti italiani. Anche l'uso delle TIC per progetti e lavori in classe è una pratica meno frequente in Italia.

9. Considerazioni finali e prospettive

Il questionario restituisce il punto di vista privilegiato di docenti esperti che conoscono molto bene il contesto in cui operano, il clima che si respira a scuola e sono consapevoli della complessità del loro ruolo.

Punti di forza	**Punti di debolezza**
* la forte motivazione degli Animatori Digitali: essi mostrano entusiasmo per il proprio lavoro, fiducia nelle proprie risorse e alto senso di responsabilità e autoefficacia	* la concentrazione di funzioni diverse in uno stesso soggetto: l'Animatore Digitale è spesso figura strumentale, componente della commissione Rav o della commissione per il PTOF e ciò comporta un sovraccarico di compiti e responsabilità
* la consapevolezza che si sta creando una comunità professionale che nasce dalla collaborazione e dal confronto con obiettivi condivisi	* la mancanza di tecnici nelle scuole primarie e secondarie di primo grado costringe spesso l'Animatore Digitale a supplire a tale carenza, facendosi carico di problemi tecnici con dispersione notevole di tempo e di risorse

* la presenza di buone pratiche da mettere a sistema e diffondere per creare nuova conoscenza e promuovere il miglioramento della qualità degli apprendimenti	* la non sempre adeguata valorizzazione del ruolo da parte del dirigente scolastico o riconoscimento da parte dei colleghi e un clima sfavorevole all'innovazione
* la presenza all'interno delle scuole di docenti esperti in varie aree che possano essere risorsa non solo per l'istituto, ma per la rete, se si predispongono ambienti reali e virtuali per interagire e svolgere azioni di coaching e mentoring	* mancanza o esiguità degli incentivi
* la presenza di Dirigenti Scolastici capaci di creare un clima favorevole a scuola, relazioni positive e una organizzazione efficiente	

Le esigenze di cambiamento e di crescita professionale possono trovare risposte in un modello di formazione in servizio che prevede:

* modalità laboratoriali; le indagini internazionali dell'OCSE mostrano che i docenti coinvolti in attività di formazione con metodologia learning by doing ed in forma collaborativa sono più propensi a trasferire in classe le pratiche didattiche sperimentate e sviluppare progetti articolati che prevedono l'uso delle tecnologie;
* possibilità per i docenti di svolgere osservazioni tra pari, estendendo la pratica osservativa che adesso è prevista

per la formazione iniziale anche alla formazione in servizio;
* integrazione delle tic nella didattica: ricerche hanno dimostrato che le tecnologie da sole non producono miglioramento degli apprendimenti, ma la loro integrazione nella didattica può far conseguire buoni risultati. "Integrare nella didattica" significa predisporre l'ambiente di apprendimento reale e virtuale, scegliere le strategie pedagogiche adatte alla classe, progettare le attività, monitorare i processi e valutare gli esiti;
* sperimentazione in classe collegata alla formazione: gli interventi formativi pianificati dal collegio docenti dovrebbero prevedere la progettazione di UDA o di attività da svolgere in classe in un'ottica collaborativa e di ricerca-azione. Il processo deve essere accompagnato da pratiche riflessive e prevedere una autovalutazione;
* supporto alla sperimentazione, in presenza ed a distanza per sostenere i docenti nelle fasi di realizzazione della sperimentazione e della valutazione;
* documentazione del lavoro svolto con creazione di banche dati di buone pratiche o di risorse validate che favoriscano la circolazione dei saperi;
* creazione di comunità di pratica non più solo spontanee, ma promosse e sostenute a livello istituzionale, in cui le varie figure professionali possano crescere grazie ad un continuo e proficuo confronto;
* ampia diffusione dei risultati della ricerca in campo educativo in un'ottica EBE (Evidence Based Education) perchè i docenti, potendo disporre di risultati basati sull'evidenza scientifica, possano orientare la loro azione verso la costruzione di interventi didattici efficaci.

Le azioni previste dal PNSD vanno proprio in questa direzione, in quanto pongono l'accento sulla crescita professionale dei docenti in percorsi in cui le tecnologie sono strumenti per predisporre nuovi ambienti, arricchire le proposte didattiche, progettare percorsi e interventi con approcci pedagogici innovativi, per un miglioramento della qualità degli apprendimenti, una crescita culturale e umana.

Per approfondire

Castoldi M., *Progettare per competenze, percorsi e strumenti*, Carocci ed, 2011.

Castoldi M., *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci ed, 2012.

Morin E., *La testa ben fatta*, Cortina ed, 1999.

Articoli di Calvani e Vivanet su Evidence Based Education: http://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/viewFile/692/565; http://www.sapie.it/images/articoli/Il_punto_sulle_Tic.pdf

Vajola P., *Una mappa per la formazione digitale degli insegnanti*, in "Bricks", anno 5 (2015), n.3, p. 43-69, http://www.rivistabricks.it/wp-content/uploads/2017/08/06_Vayola.pdf

"La Buona Scuola", http://www.istruzione.it/scuola_digitale/index.shtml

Piano per la formazione dei docenti 2016-19, http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf

Talis 2013, guida sul rapporto con Focus sull'Italia, http://www.istruzione.it/allegati/2014/TALIS_Guida_lettura_con_Focus_ITALIA.pdf

Servizio statistico MIUR "Le dotazioni multimediali per la didattica nella scuola", a.s.2014/15, http://www.istruzione.it/allegati/2015/focus011215_all1.pdf

MIUR, "Studenti, computer e apprendimento: dati e riflessioni. Uno sguardo agli esiti delle prove in Lettura in Digitale dell'indagine OCSE PISA 2012 e alla situazione in Italia", http://www.istruzione.it/allegati/2016/MIUR_2015-Studenti-computer-e-apprendimento.pdf

Unesco, Quadro di riferimento delle competenze dei docenti sulle TIC, aprile 2010, http://competenzedocenti.it/Documenti/competenze_digitali/unesco_-_competenze_digitali_insegnanti.pdf

Profilo di Norm Green, Sito del Ce.Se.Di, http://www.apprendimentocooperativo.it/oscurata/autori/Norm-Green/ca_5455.html

Ricordo di Norm Green, nel volume *Formare per Innovare*

Formare per innovare, miscellanea di saggi

Pian A., *Storytelling e coding per creare libri game*, http://classi20.it/storytelling-e-coding-per-creare-libri-game-teniamoci-x-mouse

Capitolo 4

La scuola che comunica

Marzio Rivera

1. Gli Animatori Digitali nella scuola che comunica

Le pagine che seguono riassumono i contenuti di una breve serie di incontri di formazione rivolti agli Animatori Digitali (AD) della provincia di Pavia, realizzati nel periodo maggio-settembre 2016, nel quadro del progetto “Didattica digitale per il prossimo futuro”.

Gli incontri hanno cercato di analizzare il tema della comunicazione attraverso i siti web scolastici, coinvolgendo i partecipanti in un’attività di analisi della situazione attuale nella realtà pavese.

La prima osservazione importante condivisa con i partecipanti riguarda l’evoluzione che, nel corso di un ventennio, hanno compiuto i siti web scolastici, partiti da una funzione meramente espositiva (siti vetrina) e diventati progressivamente uno snodo centrale della comunicazione – interna ed esterna – dell’intera organizzazione scolastica.

Il sito web di una scuola, oggi, deve infatti rispondere a molteplici esigenze:

* normative (ad esempio: rispettando gli obblighi di trasparenza e pubblicità);
* di comunicazione (ad esempio: fornendo informazioni di vario tipo sulla scuola e sulle attività che vi si realizzano);
* di servizio (ad esempio: erogando servizi online agli utenti).

2. I siti web delle Pubbliche Amministrazioni

Per quanto riguarda gli obblighi cui sono soggetti i siti delle Pubbliche Amministrazioni (PA), il punto di partenza per i webmaster della scuola dovrebbe essere la lettura delle "Linee Guida per i siti web delle PA", un documento aggiornato fino al 2011 da un gruppo di lavoro composto da DigitPA[1], dal Dipartimento per la funzione pubblica, dal Dipartimento per la digitalizzazione e l'innovazione tecnologica e da FormezPA[2].

I principi generali cui si ispirano le Linee Guida possono sintetizzarsi in questo modo:
* *Accertata utilità*. I siti web delle PA non sono quindi da intendersi come contenitori da riempire di tutto quello

1 DigitPA subentrò al CNIPA (istituito dall'art. 176 del d.lgs 30 giugno 2003 n. 196 in sostituzione dell'Autorità per l'informatica nella pubblica amministrazione). Successivamente, secondo quanto disposto dal D.L. 22 giugno 2012, n. 83 "Misure urgenti per la crescita del Paese", DigitPA è stato soppresso, al pari dell'Agenzia per la diffusione delle tecnologie per l'innovazione e del Dipartimento per la Digitalizzazione e Innovazione tecnologica; il medesimo decreto legge n. 83/12 ha istituito l'Agenzia per l'Italia digitale (AgID) a cui sono state trasferite le funzioni di tali enti.

2 Formez PA è un organismo in house al Dipartimento della Funzione Pubblica

che si vuole; i contenuti pubblicati devono rispondere primariamente all'esigenza della pubblica utilità.
* *Semplificazione dell'interazione tra amministrazione ed utenza*. Il sito web deve cioè avvicinare le PA all'utenza, offrendo informazioni e servizi.
* *Trasparenza dell'azione amministrativa*. Si affaccia qui il concetto di trasparenza che diventerà successivamente uno dei punti di maggiore attenzione del legislatore; comincia inoltre a delinearsi l'idea delle PA come "case di vetro".
* *Facile reperibilità e fruibilità dei contenuti*. È un invito a porre tra gli obiettivi di progettazione e di realizzazione quelli dell'usabilità e dell'accessibilità[3] del sito web.
* *Costante aggiornamento*. Può apparire un'ovvietà, ma un sito che non viene costantemente aggiornato allontana rapidamente gli utenti e non può assolvere quindi i suoi compiti.

Tra i controlli che le Linee Guida per i siti web della PA suggeriscono per la valutazione dei siti compaiono in particolare:
* *La registrazione del sito al dominio gov.it*. Un sondaggio compiuto tra i partecipanti agli incontri di formazione ha mostrato che ancora una certa percentuale di scuole non ha adempiuto a questo obbligo di legge.
* *Controlli di trasparenza*. Le Linee Guida citano in particolare il D.Lgs 150 del 2009 e la versione allora vigente del Codice dell'Amministrazione Digitale (CAD)[4]. Da allora,

3 Usabilità e accessibilità, sebbene legati tra loro, sono termini da non confondere. Mentre un sito "usabile" potrebbe non essere accessibile, il viceversa non può accadere.

4 Link alla versione attuale

come vedremo, si sono succedute diverse novità a questo proposito.

* *Controlli su formati file*. Il CAD, all'art. 68 c.2, nella versione in vigore al momento della pubblicazione delle Linee Guida, prevedeva infatti che “Le pubbliche amministrazioni nella predisposizione o nell'acquisizione dei programmi informatici, adottano soluzioni informatiche [...] che assicurino l'interoperabilità [...] e consentano la rappresentazione dei dati e documenti in più formati, di cui almeno uno di tipo aperto”. Questo comma è stato purtroppo abrogato nell'aggiornamento del CAD ad opera del D.lgs. 26 agosto 2016, N. 179. Le Amministrazioni virtuose dovrebbero, a mio parere, attenersi comunque a questo principio.
* *Controlli aggiornamenti*. Chi gestisce o coordina la gestione del sito web dovrebbe effettivamente avere tra le sue priorità il monitoraggio sulla frequenza degli aggiornamenti e sulla possibile obsolescenza dei contenuti.
* *Monitoraggio visite*. Controllare il numero degli accessi alle pagine del sito non è un esercizio di vanità. È innanzitutto una informazione utile per capire quanto l'offerta del sito – in termini di informazioni e servizi – è apprezzata dall'utenza.

3. Controllare usabilità e accessibilità di un sito

Il controllo più laborioso, tra quelli suggeriti dalle Linee Guida, è quello riguardante usabilità e accessibilità.

Il testo di riferimento, in questo caso, è la cosiddetta Legge Stanca (L. 4/2004), che ha stabilito per la prima volta principi e obblighi per le PA; il Decreto

Ministeriale del 20 marzo 2013 ha poi aggiornato i criteri e metodi per la verifica tecnica e requisiti tecnici di accessibilità previsti dalla legge.

I requisiti previsti riguardano:

* la necessità di fornire alternative testuali per tutti i contenuti non testuali (immagini, audio, video), in modo da poter rendere fruibili questi contenuti anche agli utenti con disabilità mediante opportune tecnologie assistive, cui i siti devono garantire la massima compatibilità (requisiti 1, 2 e 12);
* la necessità di strutturare le pagine dei siti in modo tale che "le informazioni, la struttura e le correlazioni fra distinti blocchi di contenuto trasmesse dalla presentazione devono essere rese fruibili in qualsiasi situazione". In particolare il suggerimento vuole essere quello di evitare l'uso delle tabelle per l'impaginazione (requisito 3);
* la chiara distinzione tra contenuti in primo piano e sfondo, sia per quanto riguarda i testi (il classico testo in nero su sfondo bianco è sempre la scelta migliore) sia per i contenuti audio (requisito 4);
* la possibilità di accedere a tutte le funzionalità del sito anche solo attraverso la tastiera (requisito 5);
* la necessità di mettere l'utente "a proprio agio", fornendogli il tempo necessario per leggere e utilizzare i contenuti, ponendolo in un contesto familiare e prevedibile, con tutti i possibili aiuti nell'invio di dati ed evitando di inserire contenuti capaci di sviluppare crisi epilettiche (requisiti 6, 7, 10 e 11);
* la massima chiarezza e leggibilità del testo. Ciò significa non solo utilizzare opportune dimensioni per i caratteri utilizzati (fornendo sempre la possibilità di aumentarle

in caso di bisogno), ma anche usare espressioni facilmente comprensibili per tutti (requisito 9).

Una volta chiariti quali sono i punti di attenzione nella progettazione e nella redazione delle pagine di un sito web della PA, si pone il problema della verifica dei requisiti. Quali procedure, quali strumenti usare? E con quale frequenza?

Nei momenti successivi all'entrata in vigore della legge 4/2004 si verificò una specie di "corsa al bollino"; la legge infatti prevedeva l'apposizione di un logo di certificazione dell'aderenza alle norme sull'accessibilità che doveva essere fornito da un opportuno ente certificatore autorizzato. Le PA, però, potevano autocertificare l'accessibilità del proprio sito; di conseguenza molti webmaster iniziarono ad apporre bollini di qualità a testimonianza della bontà del loro lavoro.

I bollini si riferivano (e si riferiscono tuttora):

* all'aderenza del codice html delle pagine ad una particolare versione di questo linguaggio (validazione html);
* al corretto uso dei fogli stile delle pagine (validazione css);
* all'accessibilità propriamente detta.

Questo modello delineato dalla legge Stanca di fatto non poté funzionare: il fatto che l'intera platea delle aziende private non fosse soggetta agli obblighi della legge e che le PA potessero autocertificare l'accessibilità dei propri siti limitò di fatto l'interesse dei potenziali certificatori, che a oggi sono in numero decisamente esiguo[5].

5 http://www.agid.gov.it/agenda-digitale/pubblica-amministrazione/accessibilita/elenco-valutatori-accessibilita

Riguardo alle attenzioni che gli sviluppatori/manutentori dei siti web scolastici devono porre in essere, vale la pena precisare innanzitutto che le tre validazioni sopra descritte sono strettamente legate tra loro; una pagina non è infatti accessibile se non ha un codice html valido o se presenta errori nei fogli di stile css.

Il consorzio W3C (World Wide Web Consortium) è la comunità internazionale formata da numerosi partner pubblici e privati che sviluppa e mantiene gli standard del Web; il W3C mette a disposizione alcuni strumenti automatici per la validazione html[6] e css[7] attraverso cui lo sviluppatore (o il controllore) possono facilmente verificare la bontà del codice.

Più difficile risulta accertare l'accessibilità di una pagina; esistono comunque alcuni servizi web che consentono di accertare in modo automatico un primo livello di accessibilità.

Ad esempio AChecker[8] è uno strumento open source[9] che permette di identificare un certo numero di barriere nell'accesso ai contenuti delle pagine web in riferimento a diverse linee guida di riferimento, come quelle pubblicate dal WAI[10] o quelle enunciate dalla Legge Stanca.

Anche l'italiano Vamolà[11] svolge funzioni analoghe, mentre una ricca lista di strumenti per sviluppatori12 è stata raccolta dal W3C.

Una valutazione completa dell'accessibilità di una pagina deve comunque essere compiuta da un ope-

6 https://validator.w3.org/
7 https://jigsaw.w3.org/css-validator/
8 http://achecker.ca/checker/index.php
9 https://it.wikipedia.org/wiki/Open_source
10 Web Accessibility Initiative, una sezione del W3C
11 http://www.validatore.it/vamola_validator/checker/index.php
12 https://www.w3.org/WAI/ER/tools/

ratore umano; si pensi ad esempio al requisito 9 del D.M 20/3/2013 riguardo all'uso di espressioni "facilmente comprensibili".

Nel mondo della scuola va ricordata l'iniziativa che da molti anni porta avanti la comunità di pratica "Porte aperte sul web"[13]; oltre a condividere e divulgare informazioni ed esperienze, mette a disposizione modelli di sito scolastico basati sui più comuni CMS open source aventi una architettura comune per quanto riguarda la navigazione e la organizzazione delle sezioni. Questi modelli, costruiti per rispondere ai principi dell'accessibilità sono utilizzati da oltre 1000 scuole in Italia.

In riferimento all'accessibilità del sito web scolastico l'Agenzia per l'Italia Digitale ha emanato la circolare n. 1/2016[14], che definisce le modalità di pubblicazione degli Obiettivi di accessibilità che le PA sono tenute annualmente a pubblicare sul proprio sito web. Si tratta in realtà di una operazione piuttosto semplice, che consiste nel pubblicare il link alle risposte fornite alle domande poste dall'applicativo "Obiettivi di accessibilità"[15] dell'AgID.

Per concludere questa breve rassegna di indicazioni e strumenti per i webmaster e webdesigner della scuola, si segnala il recente nato design.italia.it, portale governativo contenente linee guida per il design dei servizi delle PA.

4. La privacy nei siti web scolastici

La pubblicazione di dati o immagini all'interno dei siti web scolastici è uno degli elementi cui la scuola

13 http://www.porteapertesulweb.it/
14 http://www.agid.gov.it/circolare-n12016
15 http://accessibilita.agid.gov.it/

deve porre molta attenzione, in particolare quando si tratta di minori. Il punto di riferimento è in questo caso rappresentato dalle linee guida del Garante per la Privacy[16], pubblicate sulla Gazzetta Ufficiale n. 134 del 12 giugno 2014.

L'attenzione per la riservatezza dei dati personali delineata da queste linee guida suggerisce che la pubblicazione venga limitata a quelli previsti come obbligatori dal D.Lgs. 33/2013; ogni altro riferimento a dati personali deve pertanto essere in qualche modo omesso o oscurato.

La stessa durata dell'esposizione dei dati deve rispondere alle più strette necessità di trasparenza e pubblicità e non deve comunque essere superiore ai cinque anni.

Il Garante per la Privacy ha anche emanato, in applicazione alle direttive 2002/58/CE del 12 luglio 2002 e 2009/136/CE del 25 novembre 2009 del Parlamento europeo e del Consiglio, il provvedimento che impone ai siti web l'acquisizione del consenso esplicito dei visitatori ad una eventuale profilatura mediante lo strumento dei cookie[17].

5. L'amministrazione trasparente e gli obblighi di pubblicazione

Il D.Lgs. 33/2013 ha introdotto l'obbligo, per i siti delle PA, della pubblicazione di un considerevole numero di informazioni e documenti in una apposita

16 http://www.garanteprivacy.it/web/guest/home/docweb/-/docweb-display/docweb/3134436
17 https://it.wikipedia.org/wiki/Cookie

sezione denominata “Amministrazione trasparente” (AT), ben visibile sulla home page.

L’elenco dei dati oggetto di pubblicazione, dapprima indicato nell’allegato 1 della delibera 50/2013 dell’Autorità Nazionale Anticorruzione (ANAC), è stato successivamente rivisto alla luce delle modifiche al D.Lgs. 33 introdotte dal D.Lgs. 97/2016; l’elenco attualmente in vigore è un allegato alle Prime Linee Guida “recanti indicazioni sull’attuazione degli obblighi di pubblicità, trasparenza e diffusione di informazioni” pubblicate dall’ANAC con delibera 1310 del 28/12/2016.

La sezione deve essere strutturata in sottosezioni (associate alla categoria tassonomica “Macrofamiglia”), suddivise a loro volta in sotto-sottosezioni (corrispondenti alle “Tipologie di dati”); ad ogni singola tipologia di dati corrispondono riferimenti normativi che prevedono ciascuno uno o più obblighi di pubblicazione.

I dati previsti da questo schema di pubblicazione possono peraltro essere già presenti in altre sezioni del sito (ad esempio nell’Albo Pretorio); ciò non esime comunque gli amministratori del sito dal riportare il medesimo dato o documento (per lo meno come link) nella sezione AT. Per fare un esempio, gli obiettivi annuali di accessibilità, che è sensato pubblicare in una pagina dedicata all’accessibilità, deve comunque comparire nella sezione “Amministrazione trasparente – Altri contenuti – Accessibilità e Catalogo di dati, metadati e banche dati”.

Il D.Lgs 33 e le Prime Linee Guida dell’ANAC prevedevano inoltre che i documenti venissero pubblicati nella sezione Amministrazione Trasparente in formato aperto, ai sensi dell’art. 68 del CAD (peral-

tro, come già detto, già emendato); vale comunque la pena attenersi a quanto quest'articolo prescriveva.

Come si è visto, la questione degli obblighi di trasparenza è in continua e rapida evoluzione; è importante, per le PA, seguire costantemente l'evoluzione normativa e le indicazioni emanate dall'ANAC. Quest'ultima ha comunque riconosciuto, con la recentissima determinazione ANAC 8 marzo 2017, n. 241[18], la "particolarità delle istituzioni scolastiche", il "ridotto grado di esposizione al rischio corruttivo", "la peculiarità della natura e delle funzioni svolte nonché le ridotte dimensioni che caratterizzano le istituzioni scolastiche e che le distinguono dalle altre amministrazioni pubbliche ricomprese nell'art. 1, co. 2, del d.lgs. 165/2001".

Per tale ragione, in un'ottica di semplificazione, per i dirigenti scolastici vengono in particolare in qualche misura ridotte le misure di trasparenza previste per tutti i dirigenti delle PA.

6. L'accesso civico

Una delle principali novità introdotte dalla legge sulla trasparenza è l'istituto dell'accesso civico. Secondo quanto previsto dall'art. 5 del d.lgs. n. 33/2013, l'accesso civico è il diritto di chiunque di richiedere la pubblicazione di documenti, informazioni o dati per i quali sussistono specifici obblighi di trasparenza, nei casi in cui sia stata omessa la loro pubblicazione. Pertanto, l'accesso civico è lo strumento con cui l'utente può obiettare alla mancata pubblicazione,

18 http://www.anticorruzione.it/portal/public/classic/AttivitaAutorita/AttiDellAutorita/_Atto?ca=6708

obbligatoria per legge, di documenti, informazioni o dati sul sito istituzionale.

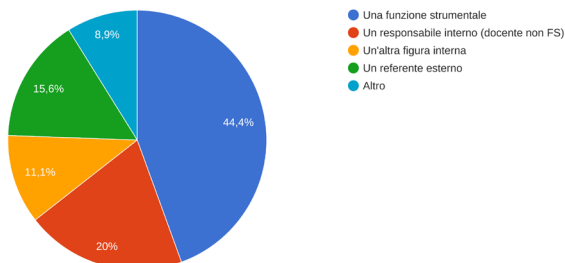
L'accesso civico può essere esercitato da chiunque; infatti, la richiesta di accesso civico non è vincolata ad una legittimazione soggettiva del richiedente, né deve essere motivata. Deve solo identificare in maniera chiara e puntuale i documenti dei quali si fa richiesta; non sono, cioè, ammesse richieste di accesso civico generiche.

L'amministrazione, entro trenta giorni, procede alla pubblicazione nel sito del documento, dell'informazione o del dato richiesto e comunica al richiedente l'avvenuta pubblicazione, indicando il collegamento ipertestuale a quanto richiesto. Se il documento, l'informazione o il dato richiesti risultano già pubblicati nel rispetto della normativa vigente, l'amministrazione si limita ad indicare al richiedente il relativo collegamento ipertestuale.

7. Il web nella scuola pavese

Come anticipato nel prologo, gli incontri di formazione con gli AD pavesi hanno rappresentato l'occasione per realizzare un'analisi delle realtà del territorio. I partecipanti agli incontri sono stati invitati a rispondere ad un questionario che mirava a raccogliere informazioni sui siti web scolastici, sugli altri servizi utilizzati e, più in generale, sulla loro gestione.

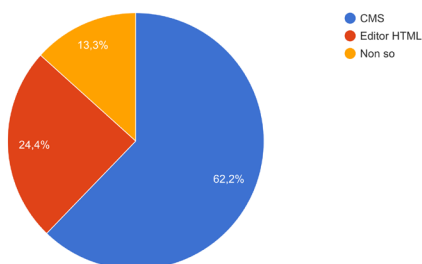
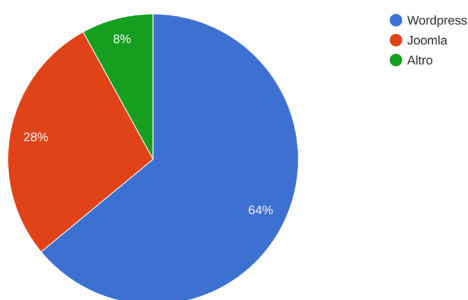
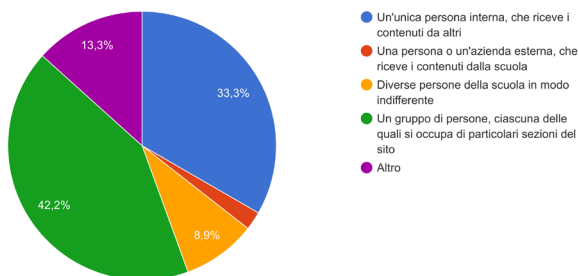
Hanno partecipato a questa raccolta di informazioni 45 docenti, 33 dei quali con l'incarico – spesso uno dei tanti incarichi loro attribuiti – di AD; gli altri partecipanti svolgono ruoli che di volta in volta sono qualificati come referente ICT, responsabile del sito, membro del team dell'innovazione.

Dalle risposte emerge che la gestione tecnica del sito web è affidata, nella maggior parte dei casi, ad una "funzione strumentale"; solo in 7 casi la scuola si rivolge ad un referente esterno.

Riguardo alle scelte per lo sviluppo del sito, appare evidente come la gran parte delle scuole abbia adottato un CMS; tra questi, poi, la fa da padrone WordPress, scelto dai due terzi delle scuole che si sono orientate verso questa soluzione. In questi risultati si avverte molto l'influenza delle soluzioni proposte dalla comunità di "Porte aperte sul web", che, pur dichiarandosi neutrale rispetto alla scelta dei CMS[19], di fatto ha garantito un maggior supporto a WordPress.

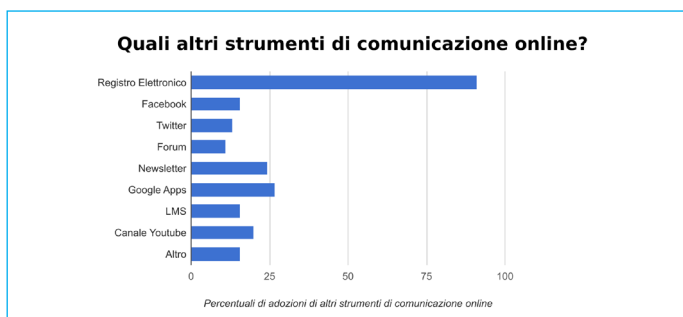
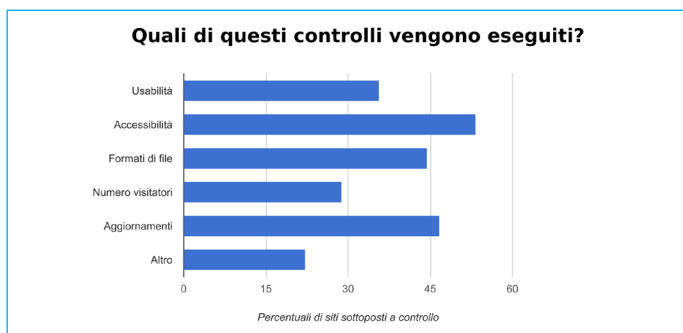
Al di là degli aspetti tecnici, la questione cruciale riguarda la gestione dei contenuti; la soluzione più diffusa, nelle scuole pavesi, è quella di un gruppo di persone che si occupa – ciascuna per un'area di competenza – del sito scolastico.

È però consistente il numero delle scuole (esattamente un terzo) che affida ad una sola persona la pubblicazione dei contenuti.

19 https://it.wikipedia.org/wiki/Content_management_system

Con quali strumenti è stato costruito il sito?
CMS
Editor HTML
Non so
13,3%
24,4%
62,2%

Quale CMS viene usato? (25 risposte)
Wordpress
Joomla
Altro
8%
28%
64%

Chi gestisce i contenuti del sito?
Un'unica persona interna, che riceve i contenuti da altri
Una persona o un'azienda esterna, che riceve i contenuti dalla scuola
Diverse persone della scuola in modo indifferente
Un gruppo di persone, ciascuna delle quali si occupa di particolari sezioni del sito
Altro
13,3%
33,3%
42,2%
8,9%

Gestire un sito non vuol dire solo organizzarne la struttura e pubblicare contenuti; significa anche curarne la manutenzione, effettuando controlli periodici su tutti i suoi aspetti. Ai corsisti è stato chiesto se e quali controlli vengono realizzati sui propri siti.

Come si vede dall'istogramma, i controlli risultano poco frequenti; in particolare in meno del 30% dei casi si presta attenzione al numero dei visitatori delle pagine del sito.

Quanto agli ulteriori servizi web di comunicazione messi in campo dalle scuole, risulta che la quasi totalità delle scuole (91%) utilizza il registro elettronico, mentre le percentuali si riducono drasticamente per gli altri strumenti; solo Google for Education supera il 25%, mentre l'uso di canali social come Facebook e Twitter è appannaggio di una ridotta minoranza di scuole del territorio.

8. Il check up dei siti web delle scuole pavesi

Ai partecipanti agli incontri è stata proposta un'attività di peer review avente per oggetto una valutazione dei siti web delle altre scuole, in merito alla presenza dei contenuti minimi previsti dalla normativa, alla conformità delle pagine agli standard (html e css) e alla usabilità e accessibilità del sito.

In tutto sono stati eseguiti 32 check up completi, che hanno fornito risposte di grande interesse. Per quanto riguarda i contenuti minimi è risultato che mediamente le informazioni correttamente pubblicate dalle diverse scuole si attestano attorno al 50%; spesso l'esame ha rilevato come, benché fossero correttamente riprodotte sezioni e sottosezioni dell'AT, queste risultassero in realtà prive di contenuti.

Ancora più difficile risulta essere la situazione evidenziata dall'indagine sulle conformità e sull'accessibilità delle pagine; solo uno dei siti esaminati supera la validazione W3C senza alcuna indicazione di errore, mentre addirittura nessuno supera con successo il controllo sui fogli di stile CSS. Già il controllo automatico sull'accessibilità dei siti, eseguito con Achecker e Vamolà, denota numerosi problemi, non lasciando alcuna speranza di una possibile reale validazione di accessibilità per la quasi totalità dei siti in esame.

Bisogna però precisare che questa situazione è strettamente legata alla scelta, operata dalla maggior parte delle scuole, di avvalersi di un CMS. Il codice generato dai CMS e dagli stessi moduli e plugin opzionali installati -spesso di terze parti- è sovente carente di attenzione per gli aspetti della conformità agli standard e dell'accessibilità; gli stessi template

"accessibili" sviluppati per i CMS più diffusi, non sono peraltro esenti da problemi.

I CMS open source rappresentano peraltro, per la maggior parte delle scuole, la soluzione tecnicamente ed economicamente più sostenibile, garantendo una gestione e una manutenzione compatibile con le competenze normalmente presenti.

9. La comunicazione dematerializzata

I servizi web possono rappresentare uno strumento fondamentale per dematerializzare la comunicazione interna e semplificare, avviando anche in questo caso un percorso di digitalizzazione, la comunicazione con gli utenti esterni.

A seconda delle necessità le scuole possono avvalersi a tale scopo di alcune soluzioni "artigianali" a basso costo, oppure contare su plugin per qualcuno dei CMS più utilizzati, o prendere in considerazione piattaforme dedicate "stand-alone".

G Suite for Education (già Google Apps for Education) è l'insieme delle applicazioni cloud-based che Google mette gratuitamente a disposizione delle scuole per la didattica, ma che possono efficacemente essere utilizzate anche per la comunicazione con utenti esterni ed interni.

I moduli Google consentono ad esempio di raccogliere in modo rapido dati, informazioni e, almeno limitatamente agli utenti della propria organizzazione, anche file; i dati raccolti vengono automaticamente inseriti in fogli Google per una rapida consultazione o per un successivo trattamento. Aggiungendo il contributo di componenti aggiuntivi di terze parti (come

ad esempio Form Publisher[20], un add-on gratuito per un numero limitato di impieghi mensili), un modello di documento precedente creato per una particolare esigenza può essere automaticamente riempito con i dati raccolti da un modulo, conservato in una opportuna cartella di Google Drive, trasformato in formato pdf ed eventualmente inviato ad una casella di posta elettronica predefinita, magari integrata con il sistema di gestione documentale in uso nella scuola.

Questo semplice esempio mostra come, con strumenti gratuiti o quasi, si possa rapidamente dematerializzare un modulo cartaceo, inserendolo a tutti gli effetti in un moderno sistema di gestione documentale; si tratta comunque di un approccio artigianale, utile in particolare per far fronte a necessità nuove o non previste.

I siti sviluppati con WordPress possono avvalersi di plugin come Contact Form 7[21], che permette di creare moduli personalizzabili che memorizzano i dati inviati, trasmettendoli anche a caselle di posta predefinite, come nel caso visto precedentemente; analoghi plugin (ad esempio Visforms[22]) sono disponibili per i siti basati sul CMS Joomla.

Un approccio radicalmente diverso è quello di affidarsi a piattaforme progettate specificatamente per la comunicazione nell'organizzazione scolastica, come Schoolcom[23].

Schoolcom infatti scaturisce dall'esigenza di semplificare, razionalizzandolo e dematerializzandolo in

---

20 https://sites.google.com/site/scriptsexamples/available-web-apps/form-publisher/documentation

21 https://it.wordpress.org/plugins/contact-form-7/

22 https://extensions.joomla.org/extensions/extension/contacts-and-feedback/forms/visforms/

23 http://www.schoolcom.it

toto, il flusso delle comunicazioni all'interno della scuola, integrandosi senza difficoltà con il sito web e con i sistemi già adottati per la protocollazione, gestione documentale e conservazione sostitutiva.

Uno dei punti di forza di Schoolcom è quello di favorire i processi decisionali, permettendo una interazione tra i molteplici attori della comunicazione.

Prendiamo ad esempio il caso di una domanda di congedo inoltrata, attraverso un apposito modulo, da un collaboratore scolastico; la pratica viene presa in carico, direttamente sulla piattaforma, da un assistente amministrativo incaricato. L'assistente amministrativo effettua una prima valutazione di ammissibilità della domanda, sottoponendone la definitiva approvazione al DSGA e, successivamente al DS. Quando quest'ultimo approva in modo definitivo l'accettazione della domanda, il richiedente ne prende visione nella sua pagina personale, mentre viene contemporaneamente inviato un documento pdf contenente l'istanza approvata al sistema di protocollazione.

La modularità di Schoolcom consente di adattarne l'uso alle particolari esigenze delle singole scuole; possono infatti essere gestiti dal sistema, oltre alle richieste del personale, sia le comunicazioni più comuni, come le circolari e gli atti pubblicati all'albo pretorio, sia il complesso iter di elaborazione, approvazione e rendicontazione finanziaria dei progetti del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF).

Altri aspetti didattici e organizzativi della vita scolastica trovano supporto in Schoolcom: attraverso la piattaforma possono ad esempio essere gestite la documentazione delle riunioni dei gruppi di lavoro, il sistema di gestione della qualità, il conferimento degli incarichi e la registrazione delle attività aggiuntive.

Capitolo 5

Il diritto d'autore e le licenze open nell'attività didattica

Simone Aliprandi

1. Introduzione

Il diritto d'autore è sempre stato una materia per addetti ai lavori, cioè per gli operatori professionali del mondo dell'editoria, della produzione culturale, dell'industria dell'entertainment e dello sviluppo tecnologico. Con l'avvento della cosiddetta società dell'informazione e della rivoluzione digitale, l'attività di creazione, rielaborazione e diffusione di opere creative è diventata a portata di tutti, innescando una serie di interrogativi proprio in merito ai diritti di tutela e in generale alle norme giuridiche che regolamentano l'utilizzo e la distribuzione dei contenuti. Così nel giro di pochi anni il diritto d'autore è diventato un problema di tutti (e non più solo degli "addetti ai lavori" in senso più classico), con una crescente richiesta di materiale informativo e iniziative di divulgazione sul tema. Questo articolo cerca di rispondere proprio a questa esigenza e di fornire un

quadro chiaro e facilmente comprensibile dei principali dubbi che si incontrano quando ci si trova a riutilizzare opere creative già esistenti.

1.1. La tecnologia più avanti del diritto

Se fino a un decennio fa le opere dell'ingegno venivano diffuse attraverso specifici supporti e secondo specifiche regole, ora invece tendono a essere diffuse attraverso un unico grande medium, Internet, che ha meccanismi di funzionamento peculiari e per nulla assimilabili a quelli dei media precedenti. Principalmente è un medium che livella le differenze e tratta i vari tipi di contenuti allo stesso modo, in quanto digitalizzati e quindi semplici sequenze di bit; tutto (testi, musiche, video) viene diffuso allo stesso modo e fruito dallo stesso dispositivo: il computer o eventualmente il tablet o lo smartphone.

Inoltre, la velocità con cui si sta evolvendo la tecnologia ha reso davvero facile sia produrre sia diffondere opere creative; basti pensare al meccanismo del link o del deeplink su cui si basa in gran parte il web, e alle varie applicazioni social che permettono con un semplice tasto "condividi" di mettere potenzialmente a disposizione di tutto il mondo un contenuto.

Il diritto purtroppo non ha gli stessi tempi di evoluzione della tecnologia e quindi ci troviamo attualmente in una situazione "schizofrenica", in cui miliardi di utenti hanno a disposizione tecnologie pensate *ad hoc* per diffondere i contenuti, mentre le norme giuridiche si mostrano ancora pesantemente impostate secondo parametri tipici del mondo predigitale.

1.2. Il diritto d'autore sul web: due piani separati

Una soluzione (benché forzata) a questa discrasia tra diritto e società è quella di agire non tanto sul piano della legge in senso stretto quanto su quello contrattuale. Soggetti come Facebook, Google, Twitter, si pongono spesso come più veloci e agili rispetto ai tempi dei legislatori, dunque non fanno altro che scrivere le regole dei loro servizi e farle accettare agli utenti secondo un meccanismo contrattuale. Tutte le volte che qualcuno si iscrive a questi servizi deve accettarne i termini d'uso, al di là del fatto che li abbia realmente letti e compresi.

Quelle regole sono scritte da soggetti privati e commerciali e quindi hanno solo una valenza contrattuale. Tuttavia non si può sottovalutarne la portata, se ad esempio pensiamo alle dimensioni dell'utenza di Facebook (che numericamente supera la popolazione di una nazione come la Cina).

Ciò aggiunge ovviamente complessità al problema perché l'utente che genericamente naviga su Internet in cerca di un'opera creativa da riutilizzare deve di volta in volta non solo interrogarsi su quali siano le norme giuridiche che regolamentano i diritti su quell'opera (impresa già non facile, vista la transnazionalità di un medium come Internet), ma anche verificare i termini d'uso della piattaforma in cui ha reperito l'opera.

È comunque importante tenere presente che, con buona pace delle più fantasiose leggende metropolitane che vorrebbero Internet come "far west" anche in questo campo, il diritto d'autore esiste anche sui contenuti digitali e diffusi tramite Internet e funziona con gli stessi meccanismi del "vecchio mondo" delle copie fisiche. Che poi su Internet la copia e la

diffusione di opere risulti ben più facile e che la condivisione è una delle caratteristiche tipiche di questo nuovo medium, è tutt'altra faccenda.

2. Meccanismi di base del diritto d'autore italiano

2.1. La legge italiana sul diritto d'autore

I principi qui illustrati sono riferiti al diritto italiano, anche se sono comuni alle principali legislazioni in cui esiste la tutela delle opere creative, in virtù dei vari trattati internazionali che hanno stabilito una serie di pilastri condivisi. Il testo di riferimento per la normativa italiana è la legge 633 del 1941, che ha subito varie modifiche nei decenni successivi, tra cui le più sostanziali dagli anni Novanta ad oggi, per effetto del recepimento di alcune importanti direttive europee in materia di diritto d'autore.

2.2. Una tutela "automatica". Il copyright come "closed by default"

Uno degli aspetti su cui circolano spesso equivoci è la modalità con cui si acquisisce il diritto d'autore. Molti pensano, erroneamente, che il diritto d'autore su una propria opera creativa si acquisisca attraverso la registrazione dell'opera presso un pubblico ufficio, come avviene per i marchi e per le invenzioni brevettabili. In realtà, l'autore acquisisce i diritti di tutela sulla propria opera con la semplice creazione dell'opera stessa, ovviamente a condizio-

ne che questa rientri nelle tipologie di opere contemplate dalla legge sul diritto d'autore (si vedano gli articoli 1 e 2 della legge 633/1941) e presenti il requisito essenziale del carattere creativo (cioè il fatto che l'opera sia sufficientemente nuova e originale e non la semplice riproduzione di qualcosa già creato da altri o una mera elencazione di dati).
Da questo principio deriva una regola aurea per coloro che vogliono utilizzare opere creative esistenti, che potremmo enunciare così: se l'opera non l'ho creata io, allora l'avrà creata qualcun altro e, quindi, qualcun altro deterrà i diritti d'autore su di essa. Al di là del fatto che ci sia una nota sul copyright, dunque, devo astenermi da qualsivoglia utilizzo e devo chiedere uno specifico permesso al titolare, a meno che io sia sicuro che questi diritti siano scaduti, che si tratti di un caso di "libera utilizzazione" consentito espressamente dalla legge (vedi paragrafo più avanti) o che l'opera sia rilasciata con una licenza di libero utilizzo.

Si può quindi affermare che il copyright è un sistema "closed by default", in cui la tutela è la regola e il libero utilizzo è l'eccezione. Il seguente schema cerca di esprimere graficamente questo concetto e fungere da mappa concettuale di ciò che spiegheremo nei prossimi paragrafi.

2.3. Diritti d'autore e diritti connessi

Con l'espressione "diritto d'autore" (o "copyright") si intende più comunemente l'insieme dei diritti che la legge italiana chiama "diritti di utilizzazione economica": diritti indipendenti l'uno dall'altro che nascono in capo all'autore con la semplice creazione dell'opera e dei quali egli può disporre

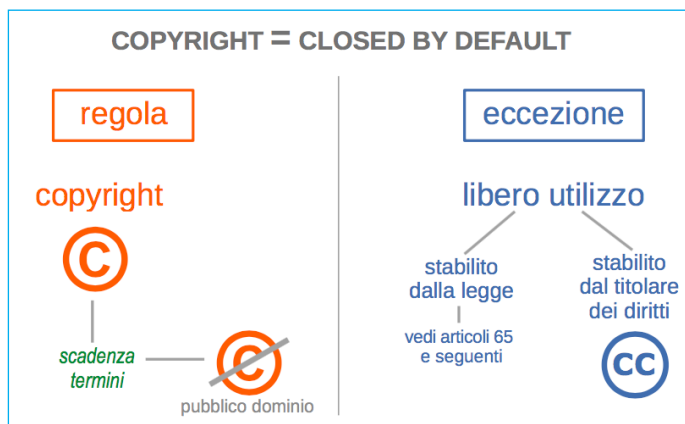



Fig. 1 | Mappa concettuale del diritto d'autore.

in massima libertà attraverso licenze e contratti di cessione dei diritti. Essi sono definiti dagli articoli da 12 a 19 delle legge 633/1941 e sono il diritto esclusivo di riprodurre l'opera, di trascrivere l'opera, di eseguire, rappresentare, recitare in pubblico l'opera, di comunicare al pubblico l'opera, di distribuire e mettere a disposizione del pubblico l'opera, di tradurre, rielaborare e riadattare ad altri contesti l'opera, di noleggiare e dare in prestito l'opera.

L'autore è titolare anche di diritti relativi più che altro all'aspetto morale e reputazionale: i cosiddetti diritti morali d'autore (articoli 20 e seguenti della legge 633/1941), come appunto il diritto di rivendicare la paternità dell'opera e di opporsi a qualsiasi deformazione, mutilazione o altra modificazione, e a ogni atto a danno dell'opera stessa, che possano essere di pregiudizio all'onore o alla reputazione dell'autore.

Oltre ai diritti più propriamente appartenenti all'autore (cioè a colui che ha lo spunto creativo e lo estrinseca sotto forma di opera dell'ingegno), esistono altri

diritti che tutelano attività che permettono la fruizione e la diffusione dell'opera: questi diritti, chiamati appunto diritti connessi, sono ad esempio i diritti di produzione fonografica, di produzione cinematografica, di emissione radiofonica e televisiva, di interpretazione ed esecuzione.

2.4. Il pubblico dominio

Fatta eccezione per i diritti morali, che sono inestinguibili e possono essere esercitati "in eterno" anche dagli eredi, tutti gli altri diritti hanno una scadenza prestabilita per legge: 70 anni dalla morte dell'autore per i diritti d'autore (o nel caso di opere create da più persone, di tutti gli autori); 50 o 70 anni (a seconda dei casi) dalla data della fissazione/produzione per i diritti connessi. Trascorsa quella scadenza l'opera diventa di pubblico dominio, cioè patrimonio dell'umanità, e quindi di libero utilizzo senza necessità di chiedere autorizzazione al titolare dei diritti.
In alcuni casi, per effetto di una precisa disposizione di legge, le opere dell'ingegno sono fin dall'origine prive di tutela; possiamo parlare di "public domain by law". Ad esempio, in Italia ciò avviene per gli atti ufficiali dello Stato e delle pubbliche amministrazioni (articolo 5 legge 633/1941) e negli Stati Uniti per tutti i contenuti prodotti da dipendenti del governo federale nello svolgimento delle loro mansioni[1].

1 Per un approfondimento sul tema del pubblico dominio si rimanda alla video lezione "Quando il copyright finisce: il pubblico dominio" liberamente disponibile al sito www.musica361.it/quando-il-copyright-finisce/.

3. Come e quando è possibile utilizzare opere coperte da diritti

3.1. "Fair use" e libere utilizzazioni

Alcuni ordinamenti giuridici contemplano il principio secondo cui il diritto d'autore debba farsi da parte quando le opere tutelate vengano utilizzate in contesti che non possono creare un concreto danno agli interessi commerciali dei titolari dei diritti; o più in generale in quei casi in cui l'interesse pubblico alla diffusione dell'informazione e della conoscenza debba prevalere sull'interesse privato alla tutela esclusiva di un'opera. In alcuni ordinamenti si parla di "fair use", in altri di "fair dealing", in altri ancora di "libere utilizzazioni" o "eccezioni al diritto d'autore" (come nel caso italiano).

Le principali eccezioni al diritto d'autore previste dalla legge italiana sono disciplinate dagli articoli dal 65 al 71-quinquies e rappresentano un elenco tendenzialmente chiuso; ciò implica che non è possibile farne interpretazioni molto estensive e vanno sempre comunque considerate come fattispecie eccezionali. In questa sede, invitiamo a dedicare particolare attenzione all'articolo 68 e all'articolo 70.

Il primo definisce libera "la riproduzione di singole opere o brani di opere per uso personale dei lettori, fatta a mano o con mezzi di riproduzione non idonei a spaccio o diffusione dell'opera nel pubblico"; e definisce libera anche "la fotocopia di opere esistenti nelle biblioteche accessibili al pubblico o in quelle scolastiche, nei musei pubblici o negli archivi pubblici, effettuata dai predetti organismi per i propri servi-

zi, senza alcun vantaggio economico o commerciale diretto o indiretto"; e infine si occupa della fotocopia fatta invece dai singoli utilizzatori, la quale deve rimanere nei limiti del 15% del volume o fascicolo. Tuttavia, la norma più centrale per le libere utilizzazioni in campo didattico e scientifico è l'articolo 70, al quale nel 2008 è stato aggiunto un nuovo comma 1bis appositamente pensato per le nuove frontiere della comunicazione digitale e telematica. Visto l'importanza della norma, è il caso di riportarla integralmente e di farne un breve commento.

A. Riproduzione di brani ai fini di insegnamento

> 1. Il riassunto, la citazione o la riproduzione di brani o di parti di opera e la loro comunicazione al pubblico sono liberi se effettuati per uso di critica o di discussione, nei limiti giustificati da tali fini e purché non costituiscano concorrenza all'utilizzazione economica dell'opera; se effettuati a fini di insegnamento o di ricerca scientifica l'utilizzo deve inoltre avvenire per finalità illustrative e per fini non commerciali.

Questo primo comma copre già buona parte dei più comuni usi effettuati in ambito didattico e accademico. La norma si occupa di tutti quei casi in cui, per discutere, commentare, spiegare, criticare un'opera tutelata da diritto d'autore sia necessario riproporla sotto forma di riassunto, di parafrasi o di estratto (restano quindi esclusi utilizzi dell'opera nella sua interezza). Tali attività sono consentite anche senza l'autorizzazione del titolare dei diritti, a condizione che si tratti effettivamente di quegli usi, dunque senza che vi sia una semplice e pedissequa riproposizione dell'opera e senza che l'uso possa entrare in diretta concorrenza con lo sfruttamen-

to economico dell'opera che viene fatto dal titolare dei diritti. Viene poi individuata una variante specifica di questa fattispecie nel cosiddetto uso didattico o di ricerca. In questo caso la norma precisa che riassunto, citazione o riproduzione devono avere finalità illustrative e comunque non commerciali, lasciando però alla giurisprudenza il compito di tracciare con maggiore precisione i confini di questi concetti (effettivamente passibili di diverse interpretazioni).

B. Riproduzione attraverso internet

> 1-bis. È consentita la libera pubblicazione attraverso la rete internet, a titolo gratuito, di immagini e musiche a bassa risoluzione o degradate, per uso didattico o scientifico e solo nel caso in cui tale utilizzo non sia a scopo di lucro. Con decreto del Ministro per i beni e le attività culturali, sentiti il Ministro della pubblica istruzione e il Ministro dell'università e della ricerca, previo parere delle Commissioni parlamentari competenti, sono definiti i limiti all'uso didattico o scientifico di cui al presente comma.

Questo comma 1-bis è il frutto di una novella legislativa risalente al febbraio 2008 e palesemente dettata dalle nuove istanze poste dal cosiddetto web 2.0, in cui la condivisione di contenuti in rete è diventata un ingrediente essenziale. La norma ha un'enunciazione un po' infelice per l'indeterminatezza di concetti come "bassa risoluzione" e "degradato" ma la sua ratio sembra abbastanza chiara. Tra l'altro, ha le sue radici storiche in uno spiacevole episodio che ha visto nel 2007 un insegnante di scuola media vittima di una richiesta da parte della SIAE di circa 4700 euro proprio a titolo di diritti di utilizzo per immagini pubblicate a scopo divulgativo su Internet. Il professore in

questione, un insegnante di Cesena, aveva infatti creato un sito in cui metteva a disposizione a titolo gratuito materiale utile per arricchire e completare lezioni ed esercitazioni (tra cui anche più di 70 di immagini digitali di quadri di autori non ancora in pubblico dominio, come Picasso, Marinetti, Klee). La vicenda aveva creato abbastanza scalpore e ciò ha portato il legislatore a intervenire sul testo dell'art. 70.

Si noti poi che il decreto ministeriale cui si rimanda risulta non ancora emanato alla data di stampa del presente saggio (giugno 2017, quindi a 10 anni dall'entrata in vigore di questo comma).

C. Riproduzione in testi scolastici

> 2. Nelle antologie ad uso scolastico la riproduzione non può superare la misura determinata dal regolamento, il quale fissa la modalità per la determinazione dell'equo compenso.

Questo comma 2 fa invece riferimento a una norma di secondo livello: l'art. 22 del Regolamento di esecuzione (Regio Decreto n. 1369 del 1942), il quale al primo comma precisa: "la misura della riproduzione di brani di opere letterarie o scientifiche in antologie ad uso scolastico, a' sensi del secondo comma dell'art. 70 della legge, non può superare, per ciascuna antologia e nei confronti dell'opera dalla quale i brani sono riprodotti, se si tratta di prosa, dodicimila lettere, se si tratta di poesia, centottanta versi, con un ulteriore margine di altri trenta versi ove ciò si renda necessario per assicurare al brano riprodotto un senso compiuto. La misura della riproduzione in antologie, qualora si tratti di opera musicale, non può superare venti battute. Trattandosi di antologie

cinematografiche costituite da parti di opere cinematografiche diverse, la misura della riproduzione non può superare cinquanta metri di pellicola".

> 3. Il riassunto, la citazione o la riproduzione debbono essere sempre accompagnati dalla menzione del titolo dell'opera, dei nomi dell'autore, dell'editore e, se si tratti di traduzione, del traduttore, qualora tali indicazioni figurino sull'opera riprodotta.

Infine, il comma 3 ribadisce in forma di norma giuridica alcuni accorgimenti che comunque dovrebbero già far parte della buona prassi accademica, cioè quelli di indicare correttamente la fonte di cui è stato effettuato un riassunto, una citazione o una riproduzione.

4. Le licenze open (Creative Commons e simili)

Oltre ai casi di libera utilizzazione previsti dalla legge sul diritto d'autore (e già dettagliati nei paragrafi precedenti), può succedere che sia lo stesso titolare dei diritti a preferire che la sua opera circoli libera da alcuni dei principali vincoli del copyright. In tal caso egli può ricorrere all'applicazione di apposite licenze d'uso ispirate al modello che comunemente viene chiamato open content o copyleft, di cui le licenze Creative Commons rappresentano l'estrinsecazione più nota. Cerchiamo quindi di comprenderne i principi di fondo e il funzionamento concreto.

4.1. Radici storiche del fenomeno

L'idea di utilizzare lo strumento della licenza d'uso per "liberare" un'opera creativa dalle maglie del

copyright nasce negli anni ottanta in ambito informatico e più precisamente in seno al Progetto GNU, inaugurato da Richard Stallman (ricercatore presso il MIT di Boston). In quegli anni il governo americano aveva approvato la legge che sottoponeva anche il software alla tutela del copyright, aprendo la strada all'industria del software proprietario e a codice sorgente chiuso. Il gruppo di hacker guidato da Stallman voleva invece trovare il modo di contrastare questa deriva, facendo sì che comunque vi fosse del software liberamente distribuibile, modificabile e corredato del codice sorgente (da cui "open source"). Da lì l'idea di redigere il testo della GNU General Public License (anche nota con l'acronimo GPL), capostipite delle licenze open, nonché tutt'oggi la licenza di software libero più utilizzata.

Negli anni novanta, con l'avvento di Internet e di tutto il fenomeno di creatività digitale e indipendente a esso connesso, si avvertì l'esigenza di sperimentare lo stesso modello anche al di là della creatività strettamente informatica. Iniziarono, quindi, a comparire le prime bozze di licenze per opere musicali, testuali, grafiche e fotografiche; lo stesso Progetto GNU predispose la Free Documentation License (FDL) pensata per rilasciare liberamente la documentazione informatica e successivamente utilizzata come prima licenza dell'enciclopedia libera Wikipedia.

Fu però solo con il nuovo millennio e con l'esplosione di Internet come fenomeno di massa che qualcuno pensò di predisporre un set di licenze che potessero funzionare per tutti i tipi di opere creative (a esclusione del software) e che risultassero particolarmente intuitive e di facile utilizzo anche per i non esperti. Nacque così nel 2002 la prima versione delle

licenze Creative Commons, oggi arrivate alla quarta versione e diventate in assoluto le licenze open content più utilizzate dal popolo dei creativi digitali.

Nonostante le licenze per contenuti liberi siano numerose, le licenze Creative Commons si stanno imponendo come il modello più conosciuto e diffuso, tant'è che molti progetti dediti alla promozione della cultura aperta sfruttano proprio queste licenze. È anche per questo motivo che in questi prossimi paragrafi ci focalizzeremo su queste licenze; ma si tenga presente che i principi generali e meccanismi di base valgono sostanzialmente per tutte le licenze ispirate al modello open.

4.2. Il concetto di licenza e i meccanismi del licensing

Per comprendere appieno il funzionamento delle licenze Creative Commons bisogna fare qualche considerazione generale sul concetto di licenza d'uso per opere creative e poi più specificamente su quello di licenza open content.

Genericamente, in ambito giuridico, con il termine licenza si indica un atto autorizzativo, la concessione di un permesso; ricordiamo infatti l'etimologia latina di licenza, da licēre che appunto significa "permettere", "autorizzare".

Nel diritto della proprietà intellettuale, una licenza è quindi l'atto con cui il titolare dei diritti esclusivi su un'opera (*licenziante*) concede il permesso di utilizzare l'opera stessa a un altro soggetto (*licenziatario*), stabilendo contestualmente una serie di limiti e condizioni. Il mancato rispetto di questi termini d'uso comporta la violazione del rapporto giuridico e quindi l'automatico venir meno dell'autorizzazione

stessa. Nel modello *open licensing*, solo il licenziante è un soggetto definito, mentre il licenziatario è indefinito: cerchiamo ora di capire meglio in che senso. Il licenziante è normalmente colui che detiene i diritti sull'opera e solitamente è l'autore stesso oppure altro titolare dei diritti (come la casa editrice, l'etichetta discografica...). Egli, quando diffonde la sua opera, vi allega il testo della licenza d'uso e segnala in modo chiaro che chiunque volesse utilizzare l'opera dovrà semplicemente attenersi a quanto indicato nella licenza (oltre ovviamente a rispettare quanto più generalmente previsto dai principi del diritto d'autore).

Questo "chiunque", facendosi implicitamente parte del rapporto contrattuale proprio per effetto dell'utilizzo dell'opera, diventa così il licenziatario; si spiega ora perché poco sopra abbiamo parlato di un licenziatario indefinito. In estrema sintesi possiamo quindi dire che la licenza rappresenta un permesso condizionato (e concesso a priori) per l'utilizzo dell'opera.

4.3. Le sei (+ una) licenze Creative Commons

Come anticipato, le licenze Creative Commons sono licenze pensate per poter funzionare con tutti i tipi di opere creative e in modo da poter essere tradotte e adattate ai vari ordinamenti giuridici; inoltre la loro struttura si articola in clausole modulari che permettono all'autore di decidere quali usi consentire per la sua opera, a quali condizioni e in quali contesti: in poche parole, consentono all'autore di graduare la libertà di utilizzo dell'opera, chiarendone le condizioni.

Attualmente le licenze Creative Commons sono sei e prendono il nome dalle clausole in esse contenute.

In un ordine dalla più permissiva alla più restrittiva esse sono:
* Attribuzione;
* Attribuzione – Condividi allo stesso modo;
* Attribuzione – Non opere derivate;
* Attribuzione – Non commerciale;
* Attribuzione – Non commerciale – Condividi allo stesso modo;
* Attribuzione – Non commerciale – Non opere derivate.

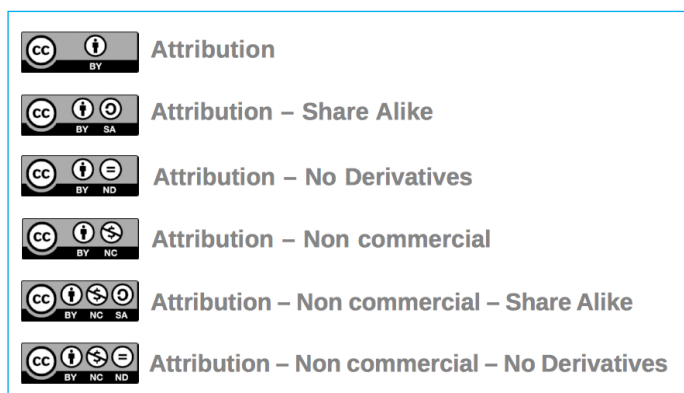



Fig. 2 | Le sei licenze Creative Commons disposte dalla più libera alla più restrittiva.

Le licenze Creative Commons (come per altro gran parte delle licenze sul modello open) si strutturano idealmente in due parti: una prima parte in cui si indicano quali sono le libertà che l'autore vuole concedere sulla sua opera; e una seconda parte che chiarisce le condizioni che l'autore impone per utilizzare l'opera.

Riguardo alla prima parte (libertà), tutte le licenze consentono la copia e distribuzione dell'opera, precisando:

> Tu sei libero di condividere — riprodurre, distribuire, comunicare al pubblico, esporre in pubblico, rappresentare, eseguire e recitare questo materiale con qualsiasi mezzo e formato.

Solo alcune invece consentono anche di fare modifiche e rielaborazioni dell'opera (cioè di realizzare "opere derivate"), precisando:

> Tu sei libero di modificare — remixare, trasformare il materiale e basarti su di esso per le tue opere per qualsiasi fine.

Riguardo alla seconda parte (le condizioni imposte), bisogna notare che le licenze Creative Commons si articolano in quattro clausole base, che l'autore può scegliere e combinare a seconda delle sue esigenze. Vediamole nel dettaglio.

Attribuzione. *Devi riconoscere una menzione di paternità adeguata, fornire un link alla licenza e indicare se sono state effettuate delle modifiche. Puoi fare ciò in qualsiasi maniera ragionevole possibile, ma non con modalità tali da suggerire che il licenziante avalli te o il tuo utilizzo del materiale.*

Questa clausola è presente di default in tutte le licenze. Essa indica che, ogni volta che utilizziamo l'opera, dobbiamo segnalare in modo chiaro chi è l'autore così da evitarne usi distorti.

Non Commerciale. *Non puoi utilizzare il materiale per scopi commerciali.*

Significa che, se distribuiamo copie dell'opera, non possiamo farlo in una maniera tale che sia prevalentemente intesa o diretta al perseguimento di un vantaggio commerciale o di un compenso monetario privato. Per farne tali usi, è necessario chiedere uno specifico permesso all'autore.

Non Opere Derivate. *Se remixi, trasformi il materiale o ti basi su di esso, non puoi distribuire il materiale così modificato.*

Quindi se vogliamo diffondere modifiche o rielaborazioni dell'opera, dobbiamo chiedere uno specifico permesso all'autore originario.

Stessa Licenza (Share Alike). *Se remixi, trasformi il materiale o ti basi su di esso, devi distribuire i tuoi contributi con la stessa licenza del materiale originario.*

Questa clausola (un po' come succede nell'ambito del software libero) garantisce che le libertà concesse dall'autore sull'opera originaria si mantengano anche sulle opere derivate da essa (e su quelle derivate dalle derivate, con un effetto a cascata).

Altra peculiarità di queste licenze è quella di essere espresse in tre diverse forme. La licenza vera e propria è detta Legal Code: è un testo abbastanza lungo, denso di concetti giuridici e tendenzialmente comprensibile da coloro che hanno una formazione di tipo giuridico. È questa la licenza che verrà esaminata dal giudice qualora emergesse una controversia legale sull'uso dell'opera licenziata. Tuttavia, Creative Commons ha pensato anche di riassumere i concet-

ti essenziali delle licenze in versioni sintetiche (i cosiddetti Commons Deed) facili da capire anche per i semplici utenti e contraddistinte da efficaci icone che richiamano graficamente il senso delle clausole presenti. Inoltre, ogni licenza è contraddistinta da alcune righe di linguaggio informatico (il cosiddetto Digital Code) che fungono da metadati, ovvero da informazioni digitali da incorporare nei file delle opere, grazie alle quali i motori di ricerca sono in grado di individuare e riconoscere correttamente le opere che li contengono.

Oltre alle succitate sei licenze, Creative Commons mette a disposizione un apposito tool utilizzabile per rilasciare opere creative in un regime di pubblico dominio artificiale. Sappiamo infatti che normalmente un'opera dell'ingegno diventa di pubblico dominio quando sono scaduti i 70 anni dalla morte dell'autore o quando la legge prevede che il diritto d'autore non sia applicabile. Con lo strumento chiamato CC0 (CC Zero) l'autore di un'opera può decidere di rilasciarla fin da subito in una condizione di pubblico dominio; ciò avviene allegando all'opera il testo o il link (al pari di quanto avviene per le licenze) di un atto di rinuncia (waiver) con cui il detentore dei diritti d'autore si impegna pubblicamente e irrevocabilmente a non esercitarli.

Fig. 3 | Il banner che identifica un'opera rilasciata con CC Zero.

4.4. Come applicare una licenza Creative Commons alla propria opera

Abbiamo già spiegato che il principio di fondo è semplicemente quello di "allegare" la licenza all'opera, in modo che l'utilizzatore possa essere messo in condizione di conoscere le libertà concesse dal licenziante nonché le relative condizioni d'uso. La prassi più diffusa e consigliabile è quella di aggiungere un chiaro *disclaimer* con il nome esteso della licenza e l'indirizzo web in cui è disponibile il testo integrale della licenza. Nel caso di opere in formato digitale e diffuse tramite internet il tutto risulta particolarmente facile, dato che è sufficiente aggiungere una nota nella pagina web in cui "risiede" il file dell'opera creativa. Teniamo presente che Creative Commons non prende in deposito le opere e non tiene traccia degli utilizzi delle licenze; la corretta applicazione delle sue licenze è quindi mera responsabilità dei licenzianti.

Il sito ufficiale di Creative Commons (all'indirizzo https://creativecommons.org/choose/) offre un'utile procedura guidata che, attraverso una serie di domande, accompagna l'utente nella scelta della licenza più opportuna e genera automaticamente il codice html con il *disclaimer* e il link alla licenza. Non solo: il codice fornito da Creative Commons ha anche la funzione di *metatag*, cioè inserisce nel codice sorgente della pagina web delle informazioni aggiuntive sul tipo di licenza scelta ma anche sull'autore e sul tipo di opera; queste informazioni, rispettando gli standard del cosiddetto "web semantico", permettono ai motori di ricerca di reperire più facilmente ed efficacemente le opere.

Fin qui abbiamo parlato dell'applicazione delle licenze CC a opere diffuse attraverso Internet in formato digitale, essendo questo l'*habitat* originario di licenze come le Creative Commons. Tuttavia, se invece l'opera viene distribuita su supporto fisico, il *disclaimer* può essere apposto dove normalmente si trovano i dati di edizione e produzione dell'opera; per esempio nel colophon di un libro, nel *booklet* di un CD musicale, nella cover di un DVD video.

4.5. Come trovare opere sotto licenza Creative Commons

Ora che abbiamo spiegato il sistema di *metatag* utilizzato da Creative Commons, è più facile comprendere che non esiste un vero e proprio database di opere sotto licenza CC e che al contrario esse si trovano sparse nell'oceano di Internet. Semplicemente, se il licenziante ha proceduto correttamente, un qualsiasi motore di ricerca impostato per essere sensibile ai *metatag* (e i principali hanno questa caratteristica) potrà trovare l'opera che stiamo cercando secondo le caratteristiche (anche di licenza) che desideriamo. Per esempio, lo stesso Google in modalità "Ricerca Avanzata" offre un'opzione di ricerca basata sui diritti di utilizzo. In alternativa è possibile utilizzare un motore predisposto specificamente da Creative Commons (https://ccsearch.creativecommons.org/) oppure quello realizzato da Creative Commons Corea (http://eng.letscc.net/). Ci sono poi siti web che offrono servizi di hosting, pubblicazione e catalogazione di opere sotto licenze CC, quindi un'ulteriore alternativa è quella di cercare all'interno dei loro database. Gli esempi più noti sono Jamendo per le opere musicali, Flickr per le opere fo-

tografiche, Wikimedia Commons più genericamente per immagini, filmati e testi, Vimeo per video, SlideShare per le presentazioni; anche lo stesso YouTube consente l'utilizzo di una sola delle sei licenze CC.

Fig. 4 | Il motore di ricerca realizzato da Creative Commons (https://ccsearch.creativecommons.org/).

5. Workflow per l'utilizzatore di opere creative

Sulla base dei principi sinteticamente illustrati fin qui, è possibile costruire un workflow basato su quesiti e risposte che guidano verso un comportamento ottimale da parte di chi voglia riutilizzare un'opera dell'ingegno creata da terzi.

Una volta individuata l'opera da utilizzare, innanzitutto chiediti...

Step 1) Si tratta di un'opera per cui la legge dispone a priori che non vi sia un diritto d'autore ("public domain by law")?

- Sì → usala senza problemi
- No → allora chiediti...

Step 2) Sono per caso scaduti tutti i diritti d'autore e connessi sull'opera?

- Sì → usala senza problemi
- No → allora chiediti...

Step 3) Il tipo di utilizzazione che voglio fare ricade in uno dei casi di "fair use" o di "libera utilizzazione" previsti dalla legge (eccezioni al diritto d'autore)?

- Sì → usala ma nei limiti imposti dalla legge per il singolo caso
- No → allora chiediti...

Step 4) L'opera proviene da una piattaforma che definisce particolari condizioni d'uso per i contenuti creativi?

- Sì → verifica i termini d'uso e usala nei limiti indicati
- No → allora chiediti...

Step 5) L'opera è rilasciata sotto una licenza pubblica che ne consente alcune utilizzazioni (tipo Creative Commons)?

- Sì → usala ma nei limiti descritti dalla licenza applicata
- No → contatta il titolare dei diritti e chiedi il permesso (scritto) di utilizzarla

Per approfondire

Questo saggio rappresenta ovviamente un *excursus* molto sintetico su una materia in realtà complessa e ampia. Per maggiori approfondimenti si rimanda alla lettura dei libri *Capire il copyright. Percorso guidato nel diritto d'autore* (edito da Ledizioni nel 2012 e disponibile online al sito https://aliprandi.org/books/capire-copyright/) e *Creative Commons: manuale operativo* (edito da Ledizioni nel 2013 e disponibile al sito https://aliprandi.org/books/manuale-cc/), nonché alla fruizione del videocorso sul diritto d'autore realizzato nel 2016 per il sito Musica361 (disponibile al sito www.musica361.it/videocorso-sul-diritto-autore/). Si rimanda anche al profilo SlideShare www.slideshare.net/simonealiprandi in cui si possono trovare più di cento presentazioni a slides, mappe concettuali, articoli e altri documenti utili.

Capitolo 6

Navigazione online e riflessi penali: spunti per i docenti

Riccardo Colangelo

1. Introduzione

Durante l'attività formativa svolta nell'ambito della Rete Didattica Digitale Pavese, ha trovato conferma la proficuità, per gli "animatori digitali" e, più in generale, per i docenti, di un approccio specialistico alle tante e multiformi problematiche che la capillare diffusione e l'assiduo utilizzo di dispositivi connessi ad Internet pongono non solo ai cultori del diritto, ma anche a chi si trova a doverlo conoscere e rispettare.

Non solo: è emerso – direttamente dagli stessi docenti che si preparano ad "animare" alla conoscenza ed all'uso delle tecnologie gli Istituti ai quali appartengono – anche il bisogno di avere una visione d'insieme delle condotte, costituenti reato, che possono essere messe in atto nel corso della navigazione in Rete.

Tale esigenza, che ben può risentire della particolare e contingente attenzione sociale alle tematiche correlate ai comportamenti devianti *on line,* trova

tuttavia origine nella crescente consapevolezza dei rischi che gli studenti (e non solo) possono correre durante la quotidiana attività di navigazione[1].

Condensare in poche righe o nei minuti usualmente concessi per un intervento considerazioni giuridiche particolarmente complesse ben può essere considerata un'operazione ardua e che potrà risultare non particolarmente accattivante per l'uditorio.

È, tuttavia, la richiesta e la scelta della tematica, avanzata dagli stessi "animatori digitali", a fornire all'intervento una singolare valenza: se padroneggiare una visione d'insieme delle condotte on line penalmente rilevanti non renderà gli "animatori digitali" degli esperti di diritto dell'informatica, consentirà comunque loro, anche in forza del particolare ruolo rivestito, di poter riconoscere dei campanelli d'allarme e di fornire alcuni consigli preliminari a studenti e colleghi.

Ciò non può che completare quanto stabilito dall'azione 28 del PNSD, laddove si definisce l'animatore digitale "figura fondamentale per l'accompagnamento del Piano Nazionale Scuola Digitale", riconoscendogli un "ruolo strategico nella diffusione dell'innovazione a scuola".

Prima di affrontare – senza pretesa di completezza ed avuto riguardo all'assenza di competenze specifiche nell'uditorio – la tematica affidata, è opportuno ripresentare brevemente una tesi che ho già sostenuto e commentato con gli "animatori digitali" nei

---

1 Si rimanda in argomento a quanto emerge da due recenti ricerche IPSOS ("Il consenso in ambiente digitale: percezione e consapevolezza tra i teen" e "Il consenso in ambiente digitale: percezione e consapevolezza tra i teen") rese note in occasione del Safer Internet Day 2017 e visionabili all'URL di seguito indicato: http://bit.ly/2letHwn.

moduli concernenti la diffamazione on line ed il cyberbullismo: Internet non può essere considerato, *sic et simpliciter*, un mondo virtuale[2].

Affermando il contrario, in una Rete considerata quale "simulatore" di realtà, ogni declinazione del concetto di responsabilità andrebbe sostanzialmente svuotandosi di ogni contenuto.

In tal senso, la navigazione on line verrebbe considerata come un'attività tendenzialmente innocua, priva di ricadute sulla realtà e svincolata da ogni e qualsivoglia regola che disciplina comunemente la vita di relazione.

2. Reati informatici e reati "commessi mediante mezzi informatici"

Così non è, in quanto l'utilizzo di strumenti informatici ben può essere finalizzato al perseguimento di finalità illecite.

In argomento, in dottrina si parla comunemente di *computer crimes*[3], ma è bene tenere presente che non si tratta di mere speculazioni teoriche.

Esiste, infatti, un catalogo di veri e propri "reati informatici", introdotti nel codice penale e/o modificati dalla l. 547/1993 e dalla l. 48/2008 (ratifica della Convenzione del Consiglio d'Europa sulla criminalità informatica).

---

2 Per una più approfondita e meglio argomentata esposizione di tale tesi si rimanda a: RICCARDO M. COLANGELO (2016), D*iritto all'oblio e corpo in Internet. Alcune problematiche dell'indicizzazione di immagini dimenticate*, in: "Comunicazioni Sociali", Università Cattolica, n. 2, pp. 187-196.

3 Cfr. DAVID D'AGOSTINI (2007), *Diritto penale dell'informatica. Dai computer crimes alla digital forensics*, Forlì, Experta edizioni.

Le fattispecie ascrivibili a questa *species*, in particolare, sanzionano anche condotte poste in essere on line (o, comunque, servendosi di strumenti informatici), quasi sempre da parte di chiunque[4].

Di seguito, una succinta elencazione dei più rilevanti:

* Art. 491 bis c.p. – [Falsità dei] documenti informatici
* Art. 615 ter c.p. – Accesso abusivo ad un sistema informatico o telematico
* Art. 615 quater c.p. – Detenzione e diffusione abusiva di codici di accesso a sistemi informatici o telematici
* Art. 615 quinquies c.p. – Diffusione di apparecchiature, dispositivi o programmi informatici diretti a danneggiare o interrompere un sistema informatico o telematico
* Art. 617 quater c.p. – Intercettazione, impedimento o interruzione illecita di comunicazioni informatiche o telematiche
* Art. 617 quinquies c.p. – Installazione di apparecchiature atte ad intercettare, impedire od interrompere comunicazioni informatiche o telematiche
* Art. 617 sexies c.p. – Falsificazione, alterazione o soppressione del contenuto di comunicazioni informatiche o telematiche
* Art. 635 bis c.p. – Danneggiamento di informazioni, dati e programmi informatici
* Art. 635 ter c.p. – Danneggiamento di informazioni, dati e programmi informatici utilizzati dallo Stato o da altro ente pubblico o comunque di pubblica utilità
* Art. 635 quater c.p. – Danneggiamento di sistemi informatici o telematici

4 In tal senso è possibile specificare che le fattispecie delittuose in analisi sono per la quasi totalità reati comuni.

Come si è anticipato, anche il tenore letterale delle norme conferma che, per compiere tali reati, non è necessario essere un vero e proprio criminale informatico, dotato di competenze superiori alla norma e di tecnologie particolarmente evolute o indisponibili ai più.

Si pensi, ad esempio, al reato di accesso abusivo ad un sistema informatico o telematico: non è forse configurabile nella condotta dello studente che acceda alla casella di posta elettronica della scuola[5] o al registro elettronico, senza averne l'autorizzazione (e quindi "abusivamente") e contro la volontà, anche tacita, degli aventi diritto ad escludere tale accesso?

Similmente, non va sottovalutata pure la detenzione e diffusione abusiva di codici di accesso a sistemi informatici o telematici, reato che ben può configurarsi, a titolo esemplificativo, nel caso in cui chiunque (nel nostro caso, sia studenti sia docenti o personale tecnico-amministrativo) si procuri abusivamente o comunichi a terzi non autorizzati le credenziali per l'accesso a un sistema informatico o telematico, sempre che esso sia protetto da misure di sicurezza e che la condotta sia finalizzata ad arrecare danno ad altri, oppure ad ottenere, per sé o a vantaggio di terzi, un profitto.

5 La più recente giurisprudenza di legittimità (cfr. Cass., sez. V pen., sent. n. 13057/2016) conferma che la casella di posta elettronica debba essere considerata un vero e proprio sistema informatico, protetto da password; inoltre, nell'ambito della pubblica amministrazione, la casella di posta elettronica istituzionale in uso al dipendente (se ed in quanto protetta da una password opportunamente personalizzata dal titolare) costituisce il di lui domicilio informatico, in quanto tale inviolabile da parte di chiunque, ivi compresi eventuali soggetti in posizione apicale nella stessa Amministrazione.

Ciò premesso, è opportuno precisare che non tutti gli illeciti penali che possono essere commessi durante la navigazione sono ascrivibili alla *species* dei "reati informatici".

Non vanno dimenticate, infatti, varie fattispecie di reato, previste dal codice penale prima dell'avvento dell'uso diffuso e massivo della Rete e che, ciononostante, possono trovare applicazione anche relativamente a condotte poste in essere on line.

Prima di procedere ad illustrare brevemente alcune delle norme incriminatrici rilevanti per i naviganti, è opportuno ricordare che, secondo la definizione di Seminara, sono definibili "reati cibernetici" sia i reati informatici in senso stretto, sia quelli "commessi mediante mezzi informatici"[6].

2.1 La sostituzione di persona

Il delitto di sostituzione di persona è disciplinato dall'art. 494 c.p., il quale così dispone:

> Chiunque, al fine di procurare a sé o ad altri un vantaggio o di recare ad altri un danno, induce taluno in errore, sostituendo illegittimamente la propria all'altrui persona, o attribuendo a sé o ad altri un falso nome, o un falso stato, ovvero una qualità a cui la legge attribuisce effetti giuridici, è punito se il fatto non costituisce un altro delitto contro la fede pubblica con la reclusione fino a un anno.

6 In argomento, si veda: SERGIO SEMINARA (2014), voce "Internet (diritto penale), in *Enciclopedia del Diritto - Annali VII*, Milano, Giuffrè, pp. 567-606. Tale definizione ha il pregio di porre in evidenza che non solo le norme scritte *ad hoc* sono rilevanti per chi naviga in Internet.

Soprassedendo, in questa sede, dall'analisi della fattispecie, è comunque agevole notare l'assenza di riferimenti alla Rete; ciononostante, la norma può trovare applicazione anche in casi in cui la condotta incriminata sia stata posta in essere tramite "mezzi informatici".

In tal senso, e a mero titolo esemplificativo, può essere utile fare riferimento ad una recente pronuncia della Sezione V penale della Corte di Cassazione[7], inerente al caso di un falso profilo aperto su Badoo.

La Suprema Corte, delineando le premesse in fatto della decisione, afferma che, nel caso di specie

> il ricorrente ha creato un profilo sul social network Badoo denominato "[...]", riproducente l'effige della persona offesa, con una descrizione tutt'altro che lusinghiera (ad esempio nelle informazioni personali era riportata la dicitura "Mangio solo cibo spazzatura e bevo birra... quando mi ubriaco vado su di giri") e con tale falsa identità usufruiva dei servizi del sito, consistenti essenzialmente nella possibilità di comunicazione in rete con gli altri iscritti (indotti in errore sulla sua identità) e di condivisione di contenuti (tra cui la stessa foto [della persona offesa]).

Nella presente sentenza viene richiamata una precedente pronuncia della medesima Sezione[8], che considerava configurata l'ipotesi criminosa di cui all'art. 494 cp nella condotta di

> colui che crei ed utilizzi un "account" di posta elettronica, attribuendosi falsamente le generalità di un diverso soggetto, inducendo in errore gli utenti della rete internet nei confronti dei quali le false generalità siano

7 Cass., sez. V pen., sent. n. 25774/2014.
8 Cass., sez. V pen., sent. n. 46674/2007.

> declinate e con il fine di arrecare danno al soggetto le cui generalità siano state abusivamente spese[9].

In tal senso, la Corte di Cassazione riconosce, nella "*descrizione di un profilo poco lusinghiero*", non solo la finalità di conseguire un vantaggio, in questo caso non patrimoniale, ma anche quella di arrecare un danno alla reputazione della persona offesa, cioè alla "*immagine di sé presso gli altri*".

È rilevante rimarcare come il giudizio di responsabilità dell'imputato, nel caso di specie, non si sia fondato solamente sulle dichiarazioni della persona offesa, ritenute peraltro particolarmente attendibili, bensì anche sulle risultanze delle indagini espletate dalla Polizia postale. Tale attività

> ha consentito di associare al profilo del sito Badoo la famiglia dell'imputato, attraverso l'individuazione dell'indirizzo IP del computer che aveva creato l'account e, nell'ambito del nucleo familiare corrispondente all'utenza telefonica, di risalire all'odierno imputato, grazie all'analisi dell'hard disk del suo computer portatile.

Questo rilievo è particolarmente significativo e ben può essere riportato ed utilizzato per dimostrare ai discenti che nascondersi dietro a un nickname o a un falso profilo non comporta la certezza di rimanere indenni da eventuali conseguenze pregiudizievoli derivanti dalla propria condotta in Internet.

Si tenga presente, comunque, che servendosi della Rete è possibile porre in essere anche insidiose con-

9 Si specifica che "la persona offesa si ritrovò a ricevere telefonate da uomini che le chiedevano incontri a scopo sessuale".

dotte fraudolente: si pensi, in particolare, al *phishing on line*.

Per quanto in questa sede maggiormente interessa, è importante notare il terzo comma dell'art. 640 ter c.p., rubricato "Frode informatica"[10]:

> La pena è della reclusione da due a sei anni e della multa da euro 600 a euro 3.000 se il fatto è commesso con furto o indebito utilizzo dell'identità digitale in danno di uno o più soggetti.

È chiaro, pertanto, che tale "indebito utilizzo", se finalizzato a procurare un profitto ingiusto o ad arrecare ad altri un danno non può essere considerato un mero scherzo, ma integra un vero e proprio reato.

Sempre in argomento di *account fake*, è opportuno considerare anche un recente provvedimento del Garante per la Protezione dei dati personali, datato 11 febbraio 2016[11].

---

10 "Chiunque, alterando in qualsiasi modo il funzionamento di un sistema informatico o telematico o intervenendo senza diritto con qualsiasi modalità su dati, informazioni o programmi contenuti in un sistema informatico o telematico o ad esso pertinenti, procura a sé o ad altri un ingiusto profitto con altrui danno, è punito con la reclusione da sei mesi a tre anni e con la multa da euro 51 a euro 1.032. La pena è della reclusione da uno a cinque anni e della multa da euro 309 a euro 1.549 se ricorre una delle circostanze previste dal numero 1) del secondo comma dell'articolo 640, ovvero se il fatto è commesso con abuso della qualità di operatore del sistema. La pena è della reclusione da due a sei anni e della multa da euro 600 a euro 3.000 se il fatto è commesso con furto o indebito utilizzo dell'identità digitale in danno di uno o più soggetti. Il delitto è punibile a querela della persona offesa, salvo che ricorra taluna delle circostanze di cui al secondo e terzo comma o un'altra circostanza aggravante".

11 Garante per la protezione dei dati personali, doc. web n. 4833448.

Nel caso di specie, il Garante, accolte le richieste del ricorrente, non solo ha ordinato a Facebook di

> comunicare in forma intelligibile al ricorrente tutti i dati che lo riguardano detenuti in relazione ai profili Facebook aperti a suo nome, nonché di fornire all'interessato informazioni circa l'origine dei dati", ma ha anche imposto di "non effettuare, con effetto immediato [...], alcun ulteriore trattamento dei dati riferiti all'interessato, inseriti nel social network dal falso account, con conservazione di quelli finora trattati ai fini della eventuale acquisizione da parte dell'autorità giudiziaria.

2.2 Diffamazione

La diffamazione costituisce anch'essa un tipico esempio di delitto che può essere commesso mediante "mezzi informatici"[12].

Il fatto tipico di tale delitto consiste nell'offesa dell'altrui reputazione, posta in essere comunicando con più persone. In tal senso, la diffamazione si differenzia dall'ingiuria – già prevista dall'art. 594 c.p., abrogato dal recente d.lgs. 7/2016[13] – la quale presupponeva l'offesa all'onore o al decoro di persona presente, anche "*mediante comunicazione telegrafica o telefonica, o con scritti o disegni, diretti alla persona offesa*[14]".

12 Cfr. nota n. 8.

13 Attualmente, in materia di "illeciti civili sottoposti a sanzioni pecuniarie", l'art. 4, comma 1, d.lgs. 7/2016 così dispone: "Soggiace alla sanzione pecuniaria civile da euro cento ad euro ottomila: a) chi offende l'onore o il decoro di una persona presente, ovvero mediante comunicazione telegrafica, telefonica, informatica o telematica, o con scritti o disegni, diretti alla persona offesa".

14 Così l'art. 594, comma 2, c.p. (abr.).

Per quanto maggiormente interessa in questa sede, è il terzo comma dell'art. 595 c.p. a prevedere quella che la dottrina ha definito "diffamazione mediatica"[15]:

> Se l'offesa è recata col mezzo della stampa o con qualsiasi altro mezzo di pubblicità, ovvero in atto pubblico, la pena è della reclusione da sei mesi a tre anni o della multa non inferiore a euro 516.

Si noti che il limite edittale massimo previsto per la pena pecuniaria di cui al comma 1 ("*multa fino a euro 1032") non trova applicazione in ordine alla "diffamazione mediatica", laddove il comma 3, come si è visto, prevede una multa di importo superiore ad euro 516.

Ciò a riconferma che compiere reati on line non solo è possibile, ma spesso è anche considerato più grave e, pertanto, punito tendenzialmente in maniera più severa.

Coloro che, in qualità di docenti, si trovano ad avere un contatto diretto con i giovanissimi, hanno il dovere di trasmettere questo messaggio, il quale assume singolare rilevanza considerando la possibilità di porre in essere condotte diffamatorie (e/o ingiuriose) anche in Rete.

Esse, inoltre, possono anche inserirsi in un contesto di cyberbullismo e, in tali casi, le conseguenze delle condotte sulle persone offese possono avere risvolti particolarmente insidiosi.

Ciò è comprovato da una sentenza della Sezione V penale della Corte di Cassazione[16], la quale ha espressamente riconosciuto che una condotta diffamatoria

---

15 Cfr. MAURIZIO FUMO (2012), *La diffamazione mediatica*, Torino, Utet giuridica.

16 Cass., sez. V pen., sent. n. 23010/2013.

possa essere definita in concreto “*deprecabile esempio di cyberbullismo*”.

Nel caso di specie, immagini della persona offesa, anche scattate all’interno del contesto scolastico e “*mostranti il volto di questa inserita in un corpo di scimmia o piegata in avanti mentre l’indagata l’afferrava da dietro simulando un rapporto sessuale*” erano state inserite in un blog visibile a chiunque, e corredate da commenti e conversazioni particolarmente offensive.

Merita inoltre un cenno la responsabilità civile (indiretta) dei genitori e dei docenti ex art. 2048 c.c.[17].

Nello specifico, la responsabilità civile dei genitori per i contenuti diffamatori postati dai figli – sempre che siano capaci di intendere e di volere – è confermata anche dalla giurisprudenza di merito.

Ciò emerge in un tipico caso di *hate speech,* in cui i compagni di classe avevano aperto una pagina “contro” una loro pari sul social network Facebook.

Il Tribunale civile di Teramo, con la sentenza n. 18/2012[18] ha espressamente confermato come i compiti educativi e formativi dei genitori non possano essere assolti tramite il formale adempimento dell’onere educativo che il legislatore ha loro imposto, essendo necessario, per gli stessi educatori, verificare

17 Si ricordi che l’art. 2048 c.c. è rubricato “Responsabilità dei genitori, dei tutori, dei precettori e dei maestri d’arte” e che, al comma 2, prevede espressamente che “i precettori e coloro che insegnano un mestiere o un’arte sono responsabili del danno cagionato dal fatto illecito provocato dai loro allievi e apprendisti nel tempo in cui sono sotto la loro vigilanza”, salvo che – come previsto dal comma 3 - provino di non aver potuto impedire il fatto.

18 Cfr. GIANNA ROSSI (2015), *Internet e minori*, Vicalvi, Key editore, pp. 22- 23.

che i valori e gli insegnamenti impartiti siano stati ben compresi ed adeguatamente interiorizzati[19].

Infatti, al fine di non incorrere nella responsabilità di cui all'art. 2048 c.c., è necessaria la prova della effettività dell'azione formativa, sulla base del presupposto che

> l'onere educativo di cui alla succitata norma codicistica non consiste solo nella mera indicazione di regole, conoscenze o moduli di comportamento, bensì pure nel fornire alla prole gli strumenti indispensabili alla costruzione di relazioni umane effettivamente significative per la migliore realizzazione della loro personalità[20].

Ciò a riconferma anche del fondamentale ruolo preventivo che pure i formatori possono e devono rivestire anche in relazione all'attività di navigazione di quanti sono ad essi affidati.

2.3 Il legislatore ed il cyberbullismo

Proprio sulla tematica del cyberbullismo si è incentrato un prolungato dibattito parlamentare: sono numerose, infatti, le proposte di legge e i disegni di legge presentati, nell'ambito della XVII legislatura, per prevenire e contrastare tale fenomeno.

Alla pluralità di proposte (e di emendamenti), tuttavia, si associa una serie di definizioni di "cyberbulli-

19 L'art. 147 c.c., rubricato "Doveri verso i figli" dispone che "Il matrimonio impone ad ambedue i coniugi l'obbligo di mantenere, istruire, educare e assistere moralmente i figli, nel rispetto delle loro capacità, inclinazioni naturali e ispirazioni, secondo quanto previsto dall'art. 315-bis".

20 Cfr. GIANNA ROSSI (2015), op. cit., p. 23.

smo" o di "atti di bullismo informatico", le quali presentano varie e rilevanti differenze.

È vero, come si è visto, che alcune delle condotte che possono configurare un atto di cyberbullismo sono già previste e punite dalla legge penale, qualora ne ricorrano i presupposti; d'altra parte, le definizioni contenute nelle proposte di legge risultano a volte a-tecniche, oppure sovrabbondanti e particolareggiate.

Potrebbe essere questo il caso, ad esempio, del binomio "denigrazione, diffamazione"21 o, meglio, dell'espresso riferimento alla "esclusione deliberata di una persona da gruppi on-line al fine di provocare un sentimento di emarginazione"22, problematici, in una prospettiva *de iure condendo,* in relazione ad alcuni atti parlamentari tramite i quali si intendeva sostanzialmente introdurre nuove fattispecie di reato.

Si tenga comunque presente che il Disegno di Legge "Ferrara"23 – approvato in via definitiva dalla Camera, senza modificazioni, il 17 maggio 201724 – prevede il ricorso alla procedura di ammonimento, già prevista per il reato di atti persecutori (il c.d. "*stalking*") "fino a quando non è proposta querela

21 Art. 1, proposta di legge C 3607 presentata il 15 febbraio 2016

22 Art. 3, comma 1, lett. f) della proposta di legge C 1986 presentata il 23 gennaio 2014.

23 Il disegno di legge S.1261, che ha assorbito il d.d.l. S.1620, è stato presentato il 27 gennaio 2014 ed approva-to dal Senato il 20 maggio 2015. Approdato all'esame della Camera, è stato approvato con modificazioni il 20 settembre 2016 (proposta di legge C.3139 che ha assorbito quelle C.1986, C.2408, C.2435, C.2670, C.3576, C.3605, C.3607). Quindi il disegno di legge, sostanzialmente sovrapponibile alla prima versione e numerato S.1261-B, è stato approvato con modificazioni dal Senato in terza lettura in data 31 gennaio 2017 e trasmesso all'altro ramo del Parlamento (proposta di legge C.3139-B), che lo ha approvato in via definitiva il 17 maggio 2017.

24 http://www.camera.it/leg17/126?pdl=3139

o non è presentata denuncia per taluno dei reati di cui agli articoli 594 [ingiuria (depenalizzato)], 595 [diffamazione] e 612 [minaccia] del codice penale e all'articolo 167 del codice per la protezione dei dati personali [...] commessi, mediante la rete internet, da minorenni di età superiore agli anni quattordici nei confronti di altro minorenne".

Anche questo rilievo risulta sicuramente significativo in ordine alla dimostrazione della non secondaria rilevanza, anche penale, delle condotte poste in essere on line dai ragazzi (e non solo).

Durante l'iter parlamentare, è da segnalare un tentativo di estensione non solo della nozione di cyberbullismo, ma anche della disciplina conseguente[25].

Infatti, il testo della proposta di legge C 3139, così come approvato dalla Camera in data 20 settembre 2016, estendeva *sic et simpliciter* il potenziale profilo del cyberbullo e della vittima anche oltre la maggiore età, ma senza porre l'attenzione in maniera preponderante a quanto nasce in ambito scolastico o di aggregazione.

In tal modo si sarebbe legittimamente assistito alla dubbia configurabilità di atti di cyberbullismo (o di bullismo)[26] tra soggetti adulti, nonché alla potenziale conseguente facilità di rimozione di contenuti asseritamente riconducibili alla condotta di un cyberbullo.

25 In argomento, si rimanda a quanto argomentato nel seguente paper: RICCARDO M. COLANGELO (2017), *Cyberbullismo e responsabilità: Internet è veramente un mondo virtuale?*, in corso di pubblicazione in PAOLO PASSAGLIA, DIANORA POLETTI (a cura di), *Nodi virtuali, legami informali: Internet alla ricerca di regole*, Pisa, Pisa University Press.

26 Il riferimento al bullismo, come si avrà modo di esplicitare, è stato soppresso nel testo del d.d.l. approvato dal Senato in terza lettura in data 31 gennaio 2017.

In argomento è necessario specificare che il Senato, in terza lettura, ha celermente[27] troncato sul nascere i timori, da più parti manifestati, in relazione ad una deriva censoria della disciplina[28], approvando un testo sostanzialmente sovrapponibile all'originario disegno di legge e, quindi, riferito ai soli minori; è stato altresì espunto il riferimento al bullismo.

In tal modo si è inteso privilegiare gli aspetti preventivi, educativi e di recupero caratterizzanti il primigenio disegno di legge. La legge sul cyberbullismo, mentre si chiude la fase redazionale di questo volume non risulta essere stata ancora pubblicata in Gazzetta Ufficiale.

Anche in ambito locale vanno moltiplicandosi le iniziative per favorire una corretta sensibilizzazione alle problematiche correlate al cyberbullismo.

In particolare, il Consiglio della Regione Lazio ha approvato la legge regionale 24 marzo 2016, n. 2, recante "Disciplina degli interventi per la prevenzione e il contrasto del fenomeno del bullismo"[29], ivi incluso il cyberbullismo[30].

27 L'esame in terza lettura da parte del Senato è durato circa quattro mesi, da settembre 2016 a gennaio 2017.

28 Cfr. http://www.ilfattoquotidiano.it/2016/08/04/internet-si-legge-cyberbullismo-ma-si-chiama-norma-ammazza-web/2955438/

29 Tale legge regionale, pubblicata nel Bollettino Ufficiale della Regione Lazio n. 25 del 29 marzo 2016, è consultabile per immediatezza al seguente URL: http://notes.regione.lazio.it/RegioneLazio/Leggi.nsf/Ricconsiglio/03842BA12080FC9CC1257F87004BC615

30 Cfr. art. 1, comma 1, laddove si specificano anche le finalità della legge regionale: "tutelare la crescita educativa, sociale e psicologica dei minori, valorizzare il benessere tra pari e prevenire il rischio nell'età dell'infanzia e dell'adolescenza".

Anche il Consiglio di Regione Lombardia ha inteso affrontare il fenomeno del cyberbullismo in un'ottica sia preventiva che di sostegno per le vittime e di recupero per gli autori di atti di bullismo odi cyberbullismo, nonché stimolando l'organizzazione di corsi di formazione ad hoc per il personale scolastico e, più in generale, per gli educatori.

Il primo passo in tal senso è stata l'approvazione della legge regionale 24 gennaio 2017 n. 142, "Disciplina degli interventi regionali in materia di prevenzione e contrasto al fenomeno del bullismo e del cyberbullismo"[31].

Particolarmente rilevante è l'art. 2 di tale legge regionale, ove si afferma espressamente che Regione Lombardia "promuove e sostiene interventi per la diffusione della cultura della legalità e del rispetto della dignità personale, nonché interventi per la tutela dell'integrità psico-fisica dei minori, in particolare nell'ambiente scolastico e nei luoghi di aggregazione giovanile. Promuove e sostiene inoltre interventi finalizzati all'uso consapevole degli strumenti informatici e della rete internet"[32].

Tra i soggetti beneficiari dei finanziamenti e, quindi, tra gli organizzatori degli interventi sopra indicati,

31 La legge regionale è pubblicata nel Bollettino Ufficiale della Regione Lombardia (B.U.R.L.) n. 6, supplemento del 10 Febbraio 2017 ed è integralmente visionabile anche all'URL di seguito indicato: http://normelombardia.consiglio.regione.lombardia.it/NormeLombardia/Accessibile/main.aspx?exp_coll=lr002017020700001&view=showdoc&iddoc=lr002017020700001&selnode=lr002017020700001.

32 Al comma 2 di tale articolo sono enumerate alcune tipologie di intervento ammesse ai finanziamenti di cui al comma precedente.

sono espressamente ricomprese anche le istituzioni scolastiche e formative[33].

Viene altresì costituita la Consulta regionale sul bullismo e sul cyberbullismo che, nell'ambito dei propri compiti istituzionali, si potrà pure avvalere del Garante regionale dell'infanzia e dell'adolescenza[34].

Si noti come ad oggi, anche in ambito regionale, l'attenzione del legislatore si sia posta in modo particolare sui minori e sulle dinamiche che comunque nascono in ambiti scolastici e di aggregazione, astenendosi da una aprioristica e non pienamente condivisibile estensione della nozione di cyberbullismo (e di bullismo)[35].

---

33 Cfr. art. 3, comma 1, lett. b). Gli altri soggetti potenziali beneficiari dei finanziamenti sono indicati nelle lettere a)-f) del medesimo comma.

34 Cfr. art. 4.

35 Il bullismo "ha sempre caratterizzato essenzialmente le generazioni più giovani": così GIOVANNI ZICCARDI (2016), *L'odio on line. Violenza verbale e ossessioni in rete,* Milano, Raffaello Cortina, p. 205.